

REJANE SANTANA DA SILVA

**Impactos da qualidade percebida por estudantes
de cursos de formação profissional sobre a
satisfação, motivação e comprometimento**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2023

REJANE SANTANA DA SILVA

**Impactos da qualidade percebida por estudantes
de cursos de formação profissional sobre a
satisfação, motivação e comprometimento**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do

Prof. Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Rejane Santana da Silva

Copyright © 2023 por Rejane Santana da Silva. Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar por meio de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins educacionais ou de investigação e não comerciais, que seja dado o devido crédito ao autor e editor.

Agradecimentos e dedicatória

Com a conclusão do curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve (UAlg) é imprescindível agradecer a diversas pessoas que me apoiaram nesta trajetória tão importante.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, pela orientação e por todo o conhecimento partilhado no decorrer do curso de Mestrado em Psicologia da Educação.

Agradeço a todos os professores do curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve (UAlg). As partilhas de conhecimento foram fabulosas e imprescindíveis para o meu desenvolvimento académico e profissional.

Agradeço aos meus colegas do curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve (UAlg) pelo companheirismo, apoio e amizade durante esta jornada. Em especial, agradeço ao Saulo, à Inês, à Patrícia, à Andréia, à Catarina e à Ludmila, que me ajudaram sobremaneira durante o curso. Desejo sucesso pessoal e profissional a todos vós!

Agradeço à equipa responsável pelo estágio no Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo (Portimão), nomeadamente à psicóloga Doutora Mara Pedro, psicóloga Doutora Verónica, às assistentes sociais Lúcia e Patrícia, às docentes de educação especial Ana Patrícia, Alexandra e a terapeuta da fala Ana Sofia. Obrigada por me receberem de forma tão carinhosa, oferecendo-me a oportunidade de aprender com as vossas experiências profissionais!

Agradeço em especial ao Professor Doutor Vítor Gamboa pelas suas brilhantes aulas e por orientar-me durante o estágio curricular do curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve (UAlg).

Agradeço ao Turismo de Portugal IP por acreditar e apoiar o presente estudo, nomeadamente Doutora Ana Paula Pais, Doutora Elisabete Mendes e ao Doutor Paulo Reves. Estou muito grata pela oportunidade e pela confiança depositada em meu trabalho!

Gostaria de agradecer em especial ao Professor Manuel Serra, Diretor da Escola de Hotelaria e Turismo de Vila Real de Santo António que sempre confiou, apoiou e contribuiu ativamente para a realização deste projeto. Você inspira e faz a diferença na vida das pessoas!

Agradeço aos diretores das escolas de hotelaria e turismo do Turismo de Portugal IP por apoiarem a realização desta investigação, nomeadamente a senhora Paula Vicente (EHT Algarve), senhor Daniel Pinto (EHT Oeste - Caldas da Rainha / Óbidos), senhora Maria Conceição Barradas Grilo (EHT Portalegre), senhora Regina Madruga (EHT Estoril), senhora Helena Lucas (EHT Setúbal), senhora Ana Moreira (EHT Lisboa), senhor Pedro Moreira (EHT Portimão), senhor Manuel Serra (EHT Vila Real de Santo António), senhora Helena Cardoso (EHT Viana do Castelo), senhor Paulo Vaz (EHT Porto), senhor José Luís Marques (EHT Coimbra) e senhor Miguel Duarte (EHT Douro – Lamego).

Agradeço o empenho e o comprometimento dos profissionais responsáveis pelo Talent Spot do Turismo de Portugal IP durante o processo de recolha de dados desta investigação, nomeadamente a senhora Eduarda Freitas (EHT Algarve), senhoras Ana Alexandre e Elsa Silva (EHT Oeste - Caldas da Rainha / Óbidos), senhoras Natércia Fernandes e Salomé Azevedo (EHT Portalegre), senhora Sofia Contente (EHT Estoril), senhora Marina Oliveira (EHT Setúbal), senhora Christelle Rodrigues (EHT Lisboa), senhora Marta Mendes (EHT Portimão), senhora Ângela Morais (EHT Vila Real de Santo António), senhora Ana Freitas (EHT Viana do Castelo), senhor José Carlos Martins (EHT Porto), senhor Fábio Costa (EHT Coimbra) e senhor Joaquim Pereira (EHT Douro – Lamego).

Agradeço imensamente ao Professor Dr. Alessandro Silva de Oliveira pelo suporte estatístico fundamental para a consecução deste estudo.

Agradeço e dedico este trabalho aos nossos queridos amigos que tão carinhosamente nos acolheram como parte da família em Portugal, nomeadamente Maria José Rebelo Pinto, Rita Rebelo Pinto Nunes, Inês Rebelo Pinto e João Nunes. É muito bom ter vocês como a nossa família em Portugal!

Agradeço e dedico este trabalho à minha família, nomeadamente à minha mãe Dalva Izabel (*In memoriam*) e ao meu irmão Reginaldo que sempre me incentivaram no meu percurso académico e superaram todas as adversidades, me apoiando a persistir no meu sonho de me tornar uma Psicóloga. Agradeço e dedico este trabalho à minha família que mesmo à distância sempre estiveram presentes por meio de incentivos e afeto, Omar Souki, Carmen Quiroga Souki, Bernardo Souki, Barbra Bastos, Ana Clara, Nina, Marcelo Souki, Taciana Muzzi, Thiago, Guilherme, Juliana Souki, Gabu e Diogo. Vocês são muito especiais para mim!

Agradeço e dedico ao meu marido Gustavo Souki que esteve sempre ao meu lado neste percurso, que me incentivou, apoiou e me transmitiu segurança e tranquilidade nos momentos mais desafiadores. Aos meus queridos filhos Fernando e Leonardo que diariamente estimulam-me a tornar-me uma pessoa melhor. Finalmente, agradeço e dedico este trabalho ao nosso pequeno Toddy (*In memoriam*) que transformou e alegrou a nossa casa com a sua doce companhia. Amo muito vocês!

A todos que estiveram comigo nesta jornada, os meus mais sinceros agradecimentos!

Resumo

A presente dissertação teve como objetivo averiguar os impactos da qualidade percebida por estudantes de cursos de formação profissional nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas sobre a sua satisfação, motivação e comprometimento. Mais especificamente este estudo visou: a) identificar as dimensões de qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas; b) investigar os impactos da qualidade percebida por estudantes sobre a satisfação deles com as escolas; c) verificar os impactos da satisfação dos estudantes com as escolas sobre o seu comprometimento com elas; d) examinar os impactos da satisfação dos estudantes sobre as estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem (EAMA); e) averiguar os impactos da qualidade percebida pelos estudantes sobre as suas expectativas de autoeficácia em relação aos seus estudos; f) investigar os efeitos das expectativas de autoeficácia dos estudantes sobre as EAMA e; g) apurar os efeitos da EAMA sobre o comprometimento dos estudantes com as escolas. Para tanto, realizou-se um *survey*, com corte transversal único com 454 estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração de 12 escolas de hotelaria e turismo da rede do Turismo de Portugal, IP. O modelo hipotético foi sustentado pela Teoria da Autodeterminação. Tal modelo foi testado por meio de Modelagem de Equações Estruturais, utilizando o software *Advanced Analysis of Composites* (ADANCO 2.3). Foram identificadas 16 dimensões de qualidade percebida pelos estudantes acerca de suas experiências com as escolas. Tais dimensões impactaram diretamente e positivamente a satisfação e as expectativas de autoeficácia dos estudantes. A satisfação influenciou positivamente as EAMA e o comprometimento dos estudantes com as escolas. As expectativas de autoeficácia dos estudantes impactaram positivamente as EAMA. Finalmente, as EAMA afetaram positivamente o comprometimento dos estudantes com as escolas.

Palavras-chave: qualidade percebida, autodeterminação, estratégias de autorregulação da motivação, expectativas de autoeficácia, satisfação, formação profissional.

Abstract

This dissertation aimed to investigate the impacts of quality perceived by students of professional courses in tourism, hospitality and food service concerning their experiences with schools on their satisfaction, motivation, and commitment. More specifically, this study sought to: a) identify the dimensions of perceived quality by students of vocational courses in the areas of tourism, hospitality and catering regarding their experiences with schools; b) investigate the impacts of perceived quality by students on their satisfaction with schools; c) verify the impacts of students' satisfaction with schools on their commitment to them; d) examine the impacts of student satisfaction on self-regulated learning motivation strategies (SRMS); e) to investigate the impacts of the perceived quality by students on their expectations of self-efficacy concerning their studies; f) investigate the effects of students' self-efficacy expectations on SRMS and; g) to determine the effects of the SRMS on the commitment of students to schools. To this end, a single cross-sectional *survey* was carried out with 454 students of professional courses in tourism, hospitality and food service from 12 hotel and tourism schools of the Turismo de Portugal IP network. The Theory of Self-Determination supported the hypothetical model. This model was tested through Structural Equation Modelling using the Advanced Analysis of Composites software (ADANCO 2.3). Sixteen quality dimensions perceived by students regarding their experiences with schools were identified. Such dimensions had a direct and positive impact on students' satisfaction and expectations of self-efficacy. Satisfaction positively influenced the SRMS and the student's commitment to the schools. The students' self-efficacy expectations positively impacted the SRMS. Finally, SRMS positively affected students' commitment to schools.

Keywords: perceived quality, self-determination, motivation self-regulation strategy, self-efficacy expectations, satisfaction, vocational education and training.

Índice geral

Agradecimentos e dedicatória	V
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	16
Capítulo 1 - Motivação, autorregulação da aprendizagem e expectativas de autoeficácia	19
1.1. Motivação	19
1.2. Teoria da Autodeterminação	19
1.3. Autorregulação motivacional para a aprendizagem	23
1.4. Expetativas de autoeficácia	26
Capítulo 2 - Construtos do modelo e hipóteses de investigação	28
2.1. Qualidade percebida e sua relação com a satisfação dos estudantes	28
2.2. Qualidade percebida e a sua relação com as expectativas de autoeficácia dos estudantes	30
2.3. Satisfação e sua relação com as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem	31
2.4. As expectativas de autoeficácia dos estudantes e sua relação com as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem	32
2.5. Satisfação e sua relação com o comprometimento dos estudantes com as escolas	33
2.6. Estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem e a sua relação com o comprometimento dos estudantes com as escolas	35
2.7. Objetivos	38
2.7.1. Objetivo geral	38
2.7.2. Objetivos específicos	38

Capítulo 3 - Metodologia	39
3.1 Tipo de estudo, construtos e itens de mensuração	39
3.2 Seleção e caracterização da amostra	50
3.3 Procedimentos para a recolha de dados	51
3.4 Tratamento de dados	52
Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados	53
4.1. Análise descritiva	53
4.2. Estimativa do modelo de medição	54
4.3. Análise do modelo estrutural	60
Capítulo 5 - Conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações	63
5.1. Conclusões	63
5.2. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	68
Referências	71
Apêndices	79

Índice de tabelas

Tabela 3.1. Construtos de qualidade percebida e itens de mensuração	44
Tabela 3.2 Construtos atinentes às respostas cognitivas, afetivas e comportamentais e seus respectivos itens de mensuração	49
Tabela 4.1. Confiabilidade e validade convergente.....	54
Tabela 4.2. Validade discriminante - Critério de Fornell e Larcker	56
Tabela 4.3. Validade discriminante - Razão de Correlações Heterotraço-Monotraço (HTMT)	58
Tabela 4.4. Validade discriminante - Razão de Correlações Heterotraço-Monotraço (HTMT2)	59

Índice de figuras

Figura 1.1. Taxonomia da motivação humana	22
Figura 2.1. Modelo hipotético	37
Figura 4.1. Modelo estrutural	61

Índice de gráficos

Gráfico 4.1. Percentagem de respondentes da pesquisa de acordo com os cursos profissionalizantes em que estão matriculados	53
---	----

Índice de apêndices

Apêndice 1. Formulário eletrônico	78
---	----

Introdução

Entre o final de 2019 e o início de 2020 o mundo foi surpreendido por uma nova doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Esta doença, originalmente identificada na cidade de Wuhan (capital da província da China Central) foi denominada Covid-19. Rapidamente a doença se alastrou por diversos países, constituindo uma pandemia que está a provocar grandes transtornos para as pessoas, famílias, organizações e governos em nível global. Isto porque a pandemia desencadeou mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e comportamentais para pessoas e organizações em quase todos os países do mundo (Gössling et al., 2020).

Segundo dados da *World Health Organization* (WHO, 2023), em janeiro de 2023, havia mais de 752,6 milhões de casos de Covid-19 confirmados no mundo, sendo que mais de 6,8 milhões de pessoas faleceram em consequência da referida doença. Apesar de terem sido aplicadas cerca de 13,2 bilhões de doses de vacina contra o coronavírus em todo o mundo, a mitigação da doença, bem como de suas consequências físicas, psicológicas, econômicas e sociais permanece sendo um grande desafio para as pessoas, famílias, governos, organizações em geral e, mais particularmente, instituições educacionais.

Em diversos países do mundo foram impostas medidas para a contenção da disseminação da Covid-19 como fechamento de empresas e de instituições de ensino, distanciamento social, restrições de movimentação e viagens, uso de máscaras e de álcool em gel, dentre outras medidas (Reizer et al., 2021). Além disso, ocorreram restrições para o exercício de diversas atividades econômicas, redução do acesso à saúde em geral, serviços sociais e jurídicos (Bhatia et al., 2020). Todas estas mudanças bruscas criaram uma atmosfera de incerteza acerca da economia e da empregabilidade, prejudicaram as fontes de renda, reduziram o convívio social e afetaram a saúde física e mental das pessoas (Rettie & Daniels, 2021) e, mais particularmente, de crianças e adolescentes (Fegert et al., 2020).

Embora a pandemia esteja a trazer consequências nefastas para as pessoas em todo o mundo, a comunidade acadêmica tem sido particularmente afetada (Castaman & Rodrigues, 2020). Isto porque de acordo com Chen et al. (2020) milhões de estudantes em diversos níveis educacionais foram afetados pelo encerramento temporário de suas instituições de ensino na maioria dos países (Castaman & Rodrigues, 2020). Além disso,

diversas instituições de ensino migraram as suas atividades de ensino da modalidade presencial para a *online* como uma das medidas para a contenção da disseminação da doença (Jin et al., 2021; König et al., 2020).

Entretanto, após um longo período de experiência com o ensino *online*, o setor educacional retornou as suas atividades ao sistema presencial. Assim, novos desafios foram impostos às escolas durante este retorno, particularmente para as que oferecem cursos de formação profissional, caracterizados por ofertas formativas marcadas pela intensa associação entre a teoria e a prática (Turismo de Portugal, 2022). Neste contexto, além dos fatores socio-contextuais de qualidade percebida pelos estudantes em relação aos serviços prestados pelas escolas, tornou-se necessário avaliar a satisfação deles com as experiências vivenciadas no ambiente escolar e suas repercussões atitudinais e comportamentais, particularmente sobre as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem e o seu comprometimento com as escolas (Bernardes Neto, 2007; Cesário et al., 2022; Oliver, 2014; Vieira, 2014; Wanderley, 2012). Vale salientar que estudantes que desenvolvem estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem tendem a desenvolver planos de estudo mais eficazes, além de compreender mais as matérias, reconhecer e resolver problemas. Tais estudantes tipicamente responsabilizam-se pela sua aprendizagem, e tendem a atingir desempenho acadêmico melhor que seus pares (Hayat et al., 2020; Paulino, 2015; Pintrich & De Groot, 1990; Ryan & Deci, 2000; Sánchez-Rosas et al., 2019; Todorova & Karamanska, 2015; Wolters & Benzón, 2013; Zimmerman, 2002).

Outro aspeto relevante a ser avaliado no contexto de formação profissional refere-se aos impactos da qualidade percebida pelos estudantes sobre as suas expectativas de autoeficácia acerca da própria capacidade de aprender as matérias e obter um bom desempenho acadêmico (Deci & Ryan, 2002; Hayat et al., 2020; Mahmoodi et al., 2014; Paulino, 2015; Santoso et al., 2021; Teodorescu et al., 2022; Wolters & Benzón, 2013; Yang et al., 2021). Finalmente, este estudo testa os efeitos das expectativas de autoeficácia dos estudantes sobre as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem (Ahmed, 2017; Cesário et al., 2022; Hayat et al., 2020; Mahmoodi et al., 2014; Paulino, 2015) e delas sobre o comprometimento com as escolas (Cesário et al., 2022; Hanaysha & Majid, 2018; Vieira, 2014).

Considerando o exposto, foram postuladas as seguintes questões de investigação:

a) quais são as dimensões de qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas? b) quais são os impactos da qualidade percebida por estudantes sobre a satisfação deles com as escolas? c) quais são os impactos da satisfação dos estudantes com as escolas sobre o seu comprometimento com elas? d) quais são os impactos da satisfação dos estudantes sobre as estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem (EAMA)? e) quais são os impactos da qualidade percebida pelos estudantes sobre as suas expectativas de autoeficácia em relação aos seus estudos? f) quais são os efeitos das expectativas de autoeficácia dos estudantes sobre as EAMA? e; g) quais são os efeitos da EAMA sobre o comprometimento dos estudantes com as escolas?

Capítulo 1 - Motivação, autorregulação da aprendizagem e expectativas de autoeficácia

1.1 Motivação

A motivação pode ser definida como o processo para iniciar, orientar e manter comportamentos humanos orientados para objetivos (Gopalan et al., 2020). Assim, a motivação impulsiona o comportamento humano e explica as razões pelas quais os indivíduos despendem esforços para atingir determinados objetivos. De acordo com Chaudhary e Sharma (2012), a motivação origina-se do conceito de motivo, que descreve as necessidades fundamentais dos indivíduos para impulsioná-los a realizarem determinados desejos. Maduka e Okafor (2014) salientam que indivíduos motivados apresentam uma maior disposição em se esforçarem para atingir objetivos predeterminados. Entende-se, portanto, que pessoas motivadas possuem um sentimento de entusiasmo e um nível de atenção mais elevados no afã de alcançar seus objetivos eficazmente (Hanaysha & Majid, 2018).

A literatura indica a existência de diversas teorias que visam explicar a motivação, pois este é um tema complexo influenciado por uma grande gama de variáveis (Cook & Artino, 2016). Tais autores apresentaram em seu estudo um quadro com um resumo das principais teorias de motivação contemporâneas, quais sejam: Expectativa-Valor, Atribuição, Sócio Cognitiva, Orientação Para Metas e Autodeterminação. O presente estudo recorre à Teoria da Autodeterminação, que permite compreender diversos estágios de motivação extrínseca e intrínseca, bem como os seus tipos de regulação.

1.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), é uma teoria da motivação que têm o propósito de explicar a dinâmica das necessidades humanas, motivação e bem-estar em contextos sociais (Chiu, 2022). Esta teoria parte da premissa de que as pessoas possuem tendências naturais e inatas de buscarem desenvolver-se para atingir um patamar pessoal mais elaborado. Neste sentido, elas buscam autonomia (organização interna e autorregulação) e/ou homonomia, forjando interligações com outros indivíduos ou grupos sociais. Tal teoria preconiza ainda que existem fatores socio-contextuais capazes de estimular

esta tendência natural e inata, enquanto outros podem ameaçá-la ou mesmo impedi-la (Deci & Ryan, 2002).

De acordo com Ryan et al. (2021), a Teoria da Autodeterminação compreende quatro mini teorias, que são: a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Orientações de Causalidade, a Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria da Integração Organísmica. Tais mini teorias atuam de maneira integrada, sendo que cada uma delas constitui-se em um elemento da teoria da Teoria da Autodeterminação, contribuindo para explicar a motivação humana.

A Teoria da Avaliação Cognitiva busca descrever a influência dos contextos sociais na motivação intrínseca das pessoas. Desta forma, esta teoria destaca como elementos contextuais e suas inter-relações influenciam o locus de causalidade da motivação (Deci & Ryan, 2002).

A Teoria das Orientações de Causalidade integra a Teoria da Autodeterminação. Trata-se de uma mini teoria que defende a existência de efeitos das orientações das pessoas sobre a sua motivação e os seus comportamentos. A premissa central desta mini teoria é que os indivíduos interpretam de maneira distinta as causas do seu comportamento como emanado de si mesmo, de outros ou ainda de eventos externos. Neste sentido, a teoria identifica três tipos de orientações de causalidade, quais sejam, autonomia, controle e orientação impessoal (Deci & Ryan, 1985).

Na orientação para a autonomia, os indivíduos estão dirigidos para eventos que ocorrem no ambiente, tais como desafios e *feedback* externo, que sustentam a sua motivação autônoma. A orientação para o controle reflete a tendência de ser norteado pelo controle por eventos externos, tais como recompensas, prazos e/ou punições. A orientação impessoal descreve a tendência dos indivíduos de interpretarem suas ações como fora do seu controle intencional (Hagger & Hamilton, 2021).

Em síntese, tal teoria preconiza que indivíduos que endossam uma orientação para a autonomia tendem a interpretar suas ações como originárias de si mesmos e as contingências situacionais oferecem suporte para a sua autonomia. Por outro lado, indivíduos que apresentam orientação para o controle tendem a interpretar suas ações como originadas de terceiros e percebem as contingências situacionais como fontes de controle do seu comportamento. Finalmente, pessoas que possuem orientação impessoal não reconhecem os motivos que desencadeiam suas ações e não percebem as contingências situacionais como apoio para a sua motivação (Hagger & Hamilton, 2021).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas defende que os seres humanos possuem três necessidades psicológicas universais que devem estar satisfeitas para estimular a sua motivação. Estas necessidades são a autonomia (sentir-se autogovernado e endossado), a competência (sentir-se competente e eficaz para executar atividades e tarefas) e o relacionamento (sentir-se conectado, amado, interagido com outras pessoas). Vale salientar que a competência é um conceito semelhante à noção de autoeficácia proposta por Bandura (1986), ou seja, relaciona-se com as crenças dos alunos de que eles dominam o conteúdo das matérias e são capazes de obter um bom desempenho académico (Hsu et al., 2019).

As pessoas experimentam maior bem-estar psicológico quando as necessidades psicológicas básicas supramencionadas estão satisfeitas. Em contraste, sentem-se isolados, fragmentados e reativos quando tais necessidades não são supridas (Chiu, 2022). Portanto, as necessidades psicológicas básicas estão relacionadas com o crescimento psicológico, a integridade, o bem-estar e a busca pela realização de objetivos (Deci & Ryan, 2000).

A Teoria da Integração Organísmica visa explicar os mecanismos de desenvolvimento, autorregulação e níveis de motivação extrínseca. Tal teoria preconiza que as pessoas podem apresentar um estágio motivacional não regulado, o que é denominado como Amotivação. Neste estágio, as pessoas não possuem controlo acerca de suas ações, que podem não acontecer ou ocorrerem de forma não intencional. Além disso, indivíduos amotivados sentem-se incapazes de realizar ações e não percebem valor em suas atividades ou em seus resultados (Rigby & Ryan, 2018; Ryan et al., 2021).

Por outro lado, as pessoas podem apresentar diversos estágios de motivação que contam com estímulos extrínsecos para aflorar e manter-se. No estágio inicial de motivação extrínseca os indivíduos dependem de regulação totalmente externa, pois eles motivam-se apenas para obter recompensas ou evitar punições (Rigby & Ryan, 2018). Ou seja, as pessoas se comportam de determinadas maneiras prioritariamente para satisfazer às exigências externas ou contingências sociais (Cesário et al., 2022; Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 2021; Ryan & Connell, 1989).

No estágio subsequente, denominado como regulação introjetada, os indivíduos permanecem dependentes de estímulos motivacionais extrínsecos para realizar as suas ações. Todavia, neste estágio observa-se um nível superficial de internalização dos valores e normas oriundas dos contextos sociais, porém sem integrar ainda o *self* do indivíduo. Assim, embora neste estágio haja algum nível de internalização da regulação, ela permanece fortemente controlada externamente. Neste contexto, a regulação do comportamento das pessoas ocorre

no afã de melhorar o seu ego e evitar sentimentos de culpa e/ou vergonha (Cesário et al., 2022; Rigby & Ryan, 2018).

No terceiro estágio, intitulado como regulação identificada, nota-se que as pessoas já apresentam um maior nível de conscientização, valorização e internalização de normas e valores oriundos dos contextos sociais. Portanto, a regulação ocorre por meio de identificação das pessoas com os estímulos externos, tomando para si como algo pessoalmente importante e gerando uma forma mais autodeterminada de motivação extrínseca. Nesta perspectiva, o estágio de regulação identificada representa um passo fundamental do processo de transformação desde a regulação da motivação com *locus* totalmente externo para um patamar mais elevado de autorregulação rumo ao *locus* de regulação interno (Cesário et al., 2022; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2021).

O último nível de regulação da motivação que recebe influência de elementos externos é denominado regulação integrada. Neste estágio, os indivíduos apresentam forte identificação e congruência com os valores, normas e objetivos oriundos do contexto social, aceitando-os como parte integrante do seu *self*. Todavia, apesar da regulação estar totalmente integrada à um *locus* interno, mantém-se atrelada aos estímulos motivacionais extrínsecos, pois os comportamentos visam a obtenção de resultados instrumentais, em detrimento do interesse legítimo ou por prazer (Cesário et al., 2022; Ryan & Deci, 2000). A Figura 1.1 apresenta a Taxonomia da motivação humana proposta por Ryan e Deci (2000).

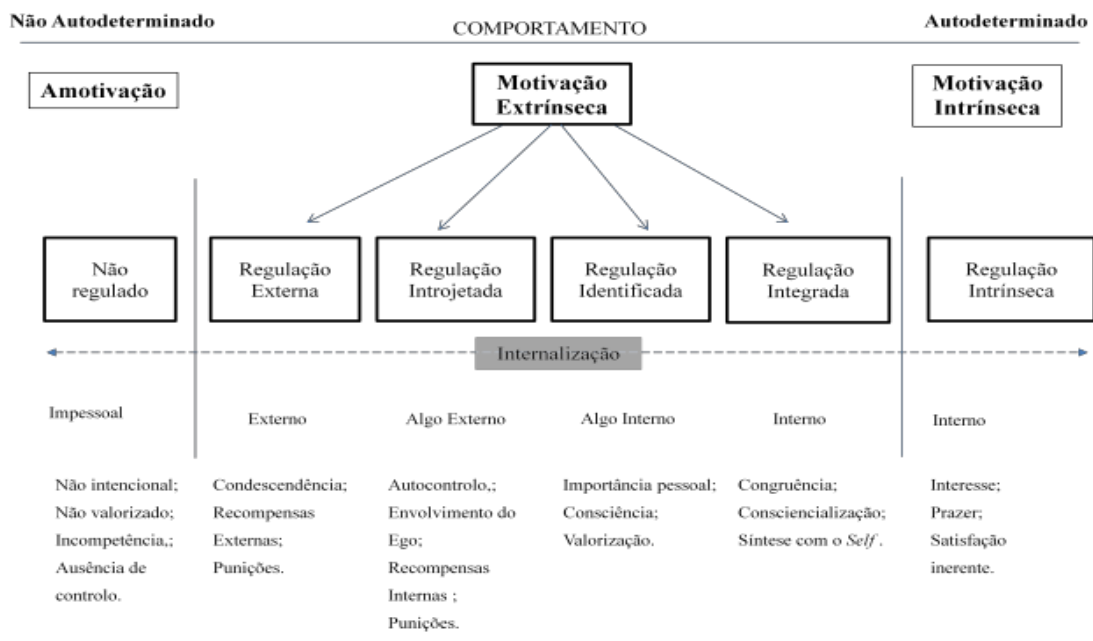


Figura 1.1. Taxonomia da motivação humana

Fonte: Ryan & Deci (2000, p. 61).

Finalmente, cabe salientar que a Teoria da Autodeterminação fornece subsídios para compreender as estratégias de autorregulação motivacional utilizadas por estudantes em seu processo de aprendizagem. Tal tema será tratado na próxima seção.

1.3 Autorregulação motivacional para a aprendizagem

Diversos autores têm dedicado suas investigações para compreender os antecedentes e consequentes da motivação de estudantes (Sánchez-Rosas et al., 2019; Todorova & Karamanska, 2015). O estudo conduzido por Aydın (2015) acerca da motivação no contexto educacional demonstrou que alguns alunos apresentam mais disposição para estudar e compreender as disciplinas, enquanto outros demonstram maior dificuldade de compreensão e motivação em relação aos seus estudos.

Dentre os tópicos mais relevantes para o estudo da motivação no contexto educacional destaca-se a autorregulação da motivação para a aprendizagem (Kryshko et al., 2022). De acordo com Paulino (2015) as competências de autorregulação motivacional para a aprendizagem são fundamentais para que os estudantes possam obter sucesso durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque tais competências permitem que os estudantes promovam estratégias e ações deliberadas para realizar tarefas no contexto de aprendizagem. Tais estratégias e ações resultam de interações dinâmicas entre variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e comportamentais) e relacionadas ao contexto social e ambiental (ex. relações entre alunos e professor, métodos de ensino, instalações, meios informáticos, dentre outros).

A autorregulação para a aprendizagem é um processo ativo e construtivo em que os alunos estabelecem metas de aprendizagem e, posteriormente buscam monitorar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, moldados pelos seus objetivos e características contextuais (Mahmoodi et al., 2014). Cabe salientar que a autorregulação da motivação para a aprendizagem exerce um papel mediador entre as características ambientais, pessoais e a realização de objetivos acadêmicos dos estudantes (Pintrich, 2004).

Zimmerman (2002) afirma que estudantes autorregulados tipicamente são mais conscientes da sua aprendizagem e capazes de determinar objetivos pessoais, desenvolver estratégias para atingir tais objetivos, monitorar os seus comportamentos e ampliar a sua motivação para a aprendizagem. Smith (2001) ressalta que estudantes mais autorregulados para a aprendizagem tendem a serem mais motivados para aprender e confiantes acerca de suas habilidades para atingir seus objetivos acadêmicos. Tais indivíduos utilizam estratégias

motivacionais de autorregulação para a aprendizagem (Zimmerman, 2002). Hayat et al. (2020) corrobora argumentando que estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem mais eficazes tendem a desenvolver bons planos de estudo, a monitorar, avaliar e assumir a sua responsabilidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem, além de compreender melhor as matérias, identificar e solucionar problemas. Finalmente, estudantes que desenvolvem tais tipos de estratégias motivacionais tendem a atingir desempenho acadêmico superior (Kryshko et al., 2022; Pintrich & De Groot, 1990).

Wolters e Benzon (2013) desenvolveram um estudo com estudantes universitários e identificaram seis estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem, quais sejam:

1. Regulação do valor - relaciona-se com a perspectiva dos estudantes acerca da utilidade, importância e relevância pessoal da matéria ou conteúdo que estão a aprender.
2. Regulação por metas de desempenho - indica a importância relatada pelos alunos em obter notas elevadas, recompensas extrínsecas ou a aprovação de outrem.
3. Autorreforço - refere-se aos acordos que os estudantes fazem consigo mesmos de se premiarem com algum tipo de recompensa caso concluam as suas atividades académicas com êxito.
4. Estruturação ambiental - trata-se de uma estratégia dos estudantes para criar ambientes que reduzam eventuais distrações e favoreçam a concentração e o foco nos estudos.
5. Regulação pelo interesse situacional - busca transformar as tarefas académicas em atividades mais divertidas, tornando-as mais agradáveis de serem executadas.
6. Regulação por metas de aprendizagem - refere-se à estratégia dos estudantes de completar as tarefas para melhorarem suas habilidades, aumentarem a sua compreensão sobre a matéria ou conteúdo a ser estudado.

Sánchez-Rosas et al. (2019) desenvolveu um estudo para avaliar as propriedades psicométricas de uma versão modificada do Questionário de Estratégias de Regulação Motivacional proposto por Wolters e Benzon (2013), com base em uma amostra de estudantes argentinos. Tal estudo testou e validou oito estratégias de regulação motivacional para a aprendizagem:

1. Regulação do valor
2. Regulação por metas de desempenho - evitamento de resultados negativos
3. Regulação por metas de desempenho - aproximação de resultados positivos

4. Regulação por metas de aprendizagem - evitamento de resultados negativos
5. Regulação por metas de aprendizagem - aproximação de resultados positivos
6. Autorreforço
7. Regulação pelo interesse situacional
8. Estruturação ambiental

Nota-se, portanto, que Sánchez-Rosas et al. (2019) dividiram a estratégia de Regulação por metas de desempenho de Wolters e Benzón (2013) considerando tanto a aproximação de resultados positivos quanto o evitamento de resultados negativos. Além disso, os autores incluíram duas novas estratégias de regulação motivacional não contempladas no estudo de Wolters e Benzón (2013), quais sejam: Regulação por metas de aprendizagem - evitamento de resultados negativos e Regulação por metas de aprendizagem - aproximação de resultados positivos. Tais estratégias focam nos esforços realizados pelos estudantes para atingir resultados positivos relação à aprendizagem das matérias e ainda evitar um desempenho negativo.

O estudo de Paulino (2015) contemplou a adoção de estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem. A autora incluiu no questionário da sua investigação itens de mensuração das seguintes estratégias de regulação motivacional: Regulação do valor, Regulação por metas de desempenho - evitamento de resultados negativos, Regulação por metas de desempenho - aproximação de resultados positivos, Regulação por metas de aprendizagem, Autorreforço e Regulação pelo interesse situacional. Portanto, a investigação de Paulino (2015) suprimiu a estratégia de regulação por meio da Estruturação ambiental, presentes nos estudos de Sánchez-Rosas et al. (2019) e Wolters e Benzón (2013). Além disso, o estudo de Paulino (2015) contempla a Regulação por metas de aprendizagem (aproximação de resultados positivos e evitamento de resultados negativos) conjuntamente, seguindo o proposto no trabalho de Wolters e Benzón (2013).

Finalmente, cabe salientar que o instrumento de recolha de dados utilizado nesta dissertação (Apêndice 1. Formulário eletrónico) incluiu os indicadores de estratégias de regulação motivacional constantes do estudo de Paulino (2015).

1.4 Expetativas de autoeficácia

Bandura (1997) afirma que as expectativas de autoeficácia se referem às crenças relacionadas ao nível de autoconfiança que as pessoas possuem acerca de suas capacidades para executar determinadas tarefas. As pessoas tendem a evitar atividades que acreditam que são incapazes de realizar e estão mais inclinadas a se envolverem em tarefas que creem ser capazes de efetuar (Heale & Griffin, 2009). Quanto maior são as expetativas de autoeficácia das pessoas, mais elas tendem a propor-se desafios complexos (Bandura, 1994). Desta forma, eles comprometem-se fortemente para alcançar os seus objetivos, focando seus esforços para atender às demandas ambientais. Por outro lado, quando suas experiências são frustradas, há uma tendência de reduzirem as suas expetativas de autoeficácia, acarretando comportamentos futuros de evitamento de situações desafiadoras (Bandura, 1994).

Cabe salientar que os humanos são seres sociais, sendo continuamente influenciados por outrem. Assim, Bandura (1994) afirma que as pessoas observam os resultados positivos ou negativos de experiências vivenciadas por seus pares (experiências vicariantes), podendo aumentar ou reduzir suas crenças acerca da própria capacidade de executar determinadas tarefas com sucesso. O autor destaca ainda que quando as pessoas são persuadidas positivamente acerca da sua capacidade de realizar determinadas atividades, dedicam-se mais para cumprir com os objetivos propostos.

No que se refere ao contexto educacional, Hayat et al. (2020) afirma que as expetativas de autoeficácia acadêmica são crenças e atitudes dos alunos em relação à sua capacidade de cumprir tarefas, de aprenderem as matérias e obterem sucesso acadêmico. Wolters e Benzon (2013) pesquisaram as expetativas de autoeficácia dos estudantes visando compreender o grau em que os alunos se viam capazes de aprender as matérias e completar as tarefas que lhes foram atribuídas. Aydın (2015) salienta que alunos que apresentam maior expetativa de autoeficácia estão mais inclinados a utilizarem estratégias para aumentar a sua motivação para os estudos.

Desta forma, a expectativa de autoeficácia influencia a forma como as pessoas pensam, autorregulam a sua motivação e se comportam (Bandura, 1997). Quando os indivíduos possuem elevado nível de autoeficácia são mais perseverantes, capazes de trabalhar mais tempo e mais resilientes (Mahmoodi et al., 2014; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Em contraste, indivíduos com baixa expetativa de autoeficácia sentem mais medo de realizar as tarefas e tendem a estarem menos dispostos a suportarem os desafios que surgem. Tipicamente evitam, adiam e apresentam mais dificuldades em concluir as tarefas (Bandura, 1997; Schunk &

Ertmer, 2000). Portanto, as expectativas de autoeficácia influenciam sobremaneira a motivação, o comportamento e o sucesso acadêmico dos alunos (Hayat et al., 2020).

Finalmente, ressalta-se que o instrumento de recolha de dados utilizado nesta dissertação (Apêndice 1. Formulário eletrônico) incluiu os indicadores de expectativas de autoeficácia utilizados por Paulino (2015).

Capítulo 2 – Construtos do modelo e hipóteses de investigação

2.1 Qualidade percebida e sua relação com a satisfação dos estudantes

A qualidade percebida se refere à avaliação que as pessoas apresentam sobre a excelência ou superioridade de serviços ou produtos comparativamente com outros disponíveis no mercado (Zeithaml, 1988). Assim, as pessoas identificam a qualidade de produtos e/ou serviços por meio de atributos tangíveis e intangíveis capazes de satisfazer suas necessidades, desejos e expectativas (Souki et al., 2020). De acordo com Theis et al. (2020) e Janke & Dickhauser (2018) as características de qualidade presentes em determinados contextos influenciam a satisfação dos estudantes. No presente estudo os atributos de qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes em turismo, hotelaria e restauração das escolas da rede do Turismo de Portugal IP foram considerados como fatores socio-contextuais ou estímulos capazes de afetar as suas respostas atitudinais e comportamentais, nomeadamente a satisfação e as expectativas de autoeficácia.

Os dezesseis construtos de qualidade percebida incluídos neste estudo foram: Localização e acessibilidade, Reputação, Infraestrutura, Direção da escola, Diretor(a) de turma (OET), Professores, Funcionários, Serviços, Organização administrativa, Metodologia de ensino, Critérios de avaliação, Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE), Ambiente, Atividades extracurriculares, Perspetivas futuras e Status e endosso social. Cabe salientar que tais construtos de qualidade percebida foram adaptados de estudos prévios realizados no setor educacional (Bernardes Neto, 2007; Vieira, 2014; Wanderley, 2012). Oportunamente tais construtos e seus respetivos itens de mensuração serão apresentados no presente estudo.

Diversos autores buscaram compreender os antecedentes e consequentes da qualidade percebida por estudantes em relação às suas experiências no contexto educacional (Bernardes Neto, 2007; Vieira, 2014; Wanderley, 2012). A percepção de qualidade que os estudantes apresentam em relação aos serviços oferecidos por instituições de ensino pode influenciar atitudes e intenções comportamentais como satisfação, arrependimento, passa-palavra, propensão à lealdade, comprometimento e evasão (Souki & Bernardes Neto, 2007). Vieira (2014) constatou no seu trabalho com estudantes de graduação que a qualidade percebida é um construto multidimensional que apresenta impactos positivos sobre a satisfação e o valor percebido.

A satisfação é um construto comumente presente em estudos que envolvem a avaliação de experiências das pessoas nos mais diversos setores económicos. Oliver (2014) define a satisfação como um estado de prazer ou contentamento das pessoas quando comparam as suas expectativas com o desempenho percebido. A satisfação envolve componentes afetivos e cognitivos. Quando os indivíduos avaliam que o desempenho dos serviços ou produtos atende ou supera às suas expectativas, eles tendem a ficarem satisfeitos. Por outro lado, se o desempenho percebido for aquém das suas expectativas, eles tenderão a ficar insatisfeitos.

Wanderley (2012) utilizou três indicadores para avaliar a satisfação de estudantes de escolas de inglês: a) A escola de inglês que eu estudo atende totalmente às minhas expectativas, b) Eu estou satisfeito com a minha decisão em estudar na escola de inglês onde estou matriculado e c) Eu sinto prazer em estudar na escola de inglês onde estou matriculado.

Vieira (2014) utilizou três itens de mensuração para avaliar a satisfação de estudantes universitários de cursos de graduação: a) A IES em que eu estudo atende às minhas expectativas, b) Eu estou satisfeito com a minha decisão em estudar nesta IES e c) Eu gosto de estudar nesta IES.

O estudo desenvolvido por Fernandes et al. (2011) com adolescentes em Portugal mensurou a satisfação escolar por meio de dois indicadores utilizando uma escala *Likert* de cinco pontos: a) Sinto-me satisfeito com a minha vida escolar e b) Gosto da minha escola.

Bernardes Neto (2007) averiguou os impactos da qualidade percebida por estudantes do ensino secundário de nove escolas no Brasil sobre a satisfação. Para tanto, o autor utilizou os seguintes indicadores da satisfação de estudantes: a) O SEA atende às minhas necessidades; b) Estou satisfeito com minha decisão em estudar no SEA e c) Eu sinto prazer em estudar no SEA.

O estudo conduzido por Souki e Bernardes Neto (2007) revela que frequentemente há uma dissonância entre as expectativas que os estudantes possuem em relação aos serviços prestados e o que efetivamente é oferecido pelas instituições de ensino, o que leva à insatisfação, baixa percepção de valor, arrependimento, passa-palavra negativo e baixa propensão à lealdade.

Os estudos conduzidos por Vieira (2014), Wanderley (2012) e Bernardes Neto (2007) demonstram que a qualidade percebida por estudantes em vários contextos educacionais afeta positivamente a sua satisfação.

Considerando o exposto, propõe-se a seguinte hipótese:

H1. A qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas impacta positivamente na sua satisfação.

2.2 Qualidade percebida e a sua relação com as expectativas de autoeficácia dos estudantes

As expectativas de autoeficácia acadêmica são crenças e atitudes dos alunos acerca da sua capacidade em cumprir tarefas, aprender as matérias e obter sucesso em seus estudos (Hayat et al., 2020; Wolters & Bizon, 2013; Bandura, 1997). De acordo com Zamfir & Mocanu (2020), as expectativas de autoeficácia são cruciais para o engajamento, esforço e perseverança dos estudantes durante a aprendizagem. Assim, estudantes que possuem baixas expectativas de autoeficácia são mais vulneráveis a seguirem uma espiral negativa em que baixas expectativas levam a menos esforço, menor sucesso e, conseqüentemente, autoestima baixa.

De acordo com Robb (2012), as expectativas de autoeficácia das pessoas são situacionais, dependentes das tarefas e influenciadas por vários fatores. Assim, elas são influenciadas por elementos pessoais (ex. personalidade, história de vida, cultura, formação acadêmica), comportamentais e ambientais (ex. feedback dos professores, métodos pedagógicos, sistemas de avaliação de desempenho, etc.). Entende-se, portanto, que as instituições de ensino não são a única fonte de estímulos que influenciam as expectativas de autoeficácia dos estudantes. Porém, ao oferecer experiências educacionais ricas aos seus alunos, permite que eles sejam expostos à fatores socio-contextuais capazes de estimulá-los apropriadamente, amplificando a sua percepção de competência para realizar tarefas e atingir objetivos acadêmicos (Teodorescu et al., 2022; Theis et al., 2020).

Yang et al. (2021) afirma que bons estímulos ambientais aumentam a motivação dos alunos para a aprendizagem, encorajando-os a obter habilidades e conhecimentos, conforme as metas estabelecidas. Portanto, as instituições de ensino devem desenvolver um ambiente propício à aprendizagem, considerando aspectos como cursos mais inovadores, com design pedagógico que atenda às necessidades psicológicas básicas dos estudantes, com elevada qualidade educacional, fomento aos relacionamentos interpessoais com os colegas e demais membros da comunidade acadêmica (Hsu et al., 2019; Robb, 2012; Theis et al., 2020).

Santoso et al. (2021) demonstrou que estímulos externos oferecidos por instituições de ensino ampliam as expectativas de autoeficácia dos estudantes, impactando positivamente as

suas atitudes e intenções comportamentais. Theis et al. (2020) afirma que as instituições de ensino devem oferecer atividades extracurriculares e que permitam convivência social, pois estas são consideradas pelos estudantes como mais estimulantes e desafiadoras. Instituições de ensino que fomentam o apoio interpessoal construtivo auxiliam no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos seus estudantes, atendendo a sua necessidade psicológica básica de relacionamento.

O feedback positivo estimula a autonomia e o sentimento de competência (Deci & Ryan, 2002; Legault et al., 2006). Davis (2022) e Mahmoodi et al. (2014) destacam que o envolvimento dos alunos na fixação de metas, critérios de avaliação e de autoavaliação das suas tarefas impacta positivamente no *locus* de controle dos resultados da avaliação e da aprendizagem, estimulando a sua expectativa de autoeficácia para engajar-se em metas mais desafiadoras.

Robb (2012) salienta que criar uma boa infraestrutura de sala de aula influencia as expectativas de autoeficácia dos alunos, impactando ainda em sua motivação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ahmed (2017), professores podem utilizar estratégias de ensino eficazes, estimulando as expectativas de autoeficácia dos seus alunos. Portanto, os estudantes percebem os estímulos externos proporcionados pelas instituições de ensino como elementos de qualidade de suas experiências, impactando suas expectativas de autoeficácia.

Considerando o exposto anteriormente, formulou-se a seguinte hipótese:

H2. A qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas impacta positivamente nas suas expectativas de autoeficácia.

2.3 Satisfação e sua relação com as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem

Os indivíduos criam expectativas acerca do desempenho de produtos e/ou serviços antes de experimentá-los. Quando julgam que a performance atendeu ou superou às suas expectativas, eles tendem a apresentar respostas emocionais e cognitivas favoráveis, ficando satisfeitos. Em contraste, caso percebam que a performance é inferior ao esperado, tendem a ficarem insatisfeitos

(Oliver, 2014). De acordo com Davis (2022), a satisfação das expectativas dos estudantes, com o suprimento das suas necessidades psicológicas básicas os estimula a criarem estratégias para regular a sua motivação para a aprendizagem.

Cesário et al. (2022) argumenta que as pessoas buscam experimentar alguma forma de prazer ou de interesse para efetivar o comportamento. Assim, atividades estimulantes podem contribuir com a satisfação dos estudantes, encorajando-os a desenvolverem estratégias de autorregulação motivacional para tornar as tarefas mais divertidas. Sánchez-Rosas et al. (2019) e Wolters & Benzón (2013) salientam que a regulação do interesse situacional é uma estratégia de autorregulação motivacional utilizada pelos alunos para realizar suas atividades de forma lúdica, divertida e prazerosa. Por outro lado, quando uma tarefa é pouco estimulante, chata, rotineira, tediosa, árdua ou irrelevante, provocará desmotivação por parte dos estudantes, fazendo com que ela seja negligenciada ou até abandonada (Cesário et al., 2022; Legault et al., 2006). Considerando o exposto, propõe-se a próxima hipótese:

H3. A satisfação de estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas impacta positivamente as suas estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem.

2.4 As expectativas de autoeficácia dos estudantes e sua relação com as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem

Indivíduos que possuem expectativas de autoeficácia mais elevadas tendem a acreditar em suas competências para desempenharem com sucesso determinadas atividades. Tais expectativas os encorajam a despendem mais dedicação e esforços em prol do estabelecimento de objetivos e metas desafiadoras (Bandura, 1994; Mahmoodi et al., 2014; Zimmerman, 2000). Para tanto, recorrem à diversas estratégias e recursos para regular a sua motivação (Ahmed, 2017).

Sánchez-Rosas et al. (2019) afirma que as estratégias de regulação motivacional para a aprendizagem são esforços dos alunos para manterem ou melhorarem sua motivação para atividades acadêmicas. Hayat et al. (2020) e Mahmoodi et al. (2014) demonstraram que as expectativas de autoeficácia dos estudantes impactam suas estratégias metacognitivas de aprendizagem e o desempenho acadêmico deles. Cesário et al. (2022) argumenta que a

autoavaliação que os alunos fazem acerca de sua capacidade em realizar tarefas acadêmicas é um fator preponderante para estimular a sua motivação para os estudos. Paulino (2015) corrobora que as expectativas de autoeficácia de estudantes influenciam a adoção de estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem. Kryshko et al. (2022) afirmam que as expectativas de autoeficácia são importantes determinantes do uso eficaz de habilidades e estratégias de autorregulação motivacional pelos alunos, impactando no seu sucesso acadêmico.

Nesta perspectiva, formulou-se a hipótese a seguir:

H4. As expectativas de autoeficácia de estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração impactam positivamente as suas estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem.

2.5 Satisfação e sua relação com o comprometimento dos estudantes com as escolas

De acordo com Cownie (2019), o comprometimento pode ser definido como uma conexão contínua, baseada na necessidade, desejo ou obrigação de manter essa relação e de fazer investimentos para a perpetuação dela com uma organização (ex. instituição de ensino), com pessoas (ex. professores, diretores, funcionários, colegas, etc.) ou causas (ex. formação acadêmica ou carreira profissional).

O comprometimento dos estudantes é relevante tanto para o seu sucesso acadêmico, como para as instituições de ensino em que estão matriculados. Isto porque estudantes que apresentam um maior nível de comprometimento com o seu curso e/ou com a sua instituição tendem a apresentar desempenho acadêmico superior, evadirem menos e recomendarem mais a instituição de ensino para outras pessoas do que os pouco comprometidos (Cownie, 2019).

Um dos estudos mais relevantes acerca do comprometimento foi desenvolvido por Allen e Meyer (1990). Tal estudo objetivou avaliar os antecedentes do comprometimento de funcionários com as organizações. De acordo com os autores, o comprometimento apresenta dimensões afetiva, normativa e de continuidade ou instrumental.

O comprometimento afetivo ocorre quando os indivíduos mantêm um vínculo emocional com a instituição e/ou com os seus membros. Assim, é criada uma relação de apego emocional e envolvimento das pessoas com a instituição e seus integrantes. Neste tipo de

comprometimento há uma sensação de identificação e pertencimento das pessoas com a organização, o que faz com que os seus objetivos estejam alinhados aos da instituição. Portanto, o comprometimento afetivo é um sentimento de lealdade, um desejo de permanecer na organização e um interesse em se esforçar em prol dela baseados por componentes afetivos (Allen & Meyer, 1990).

O comprometimento normativo ocorre quando os indivíduos se comprometem com algo porque acreditam em seus valores, normas e objetivos institucionais, tomando-os como seus. Assim, as normas, regulamentos e a cultura da organização moldam o comportamento do indivíduo na direção desejada por ela (Wiener, 1982).

O comprometimento instrumental se refere à avaliação dos custos e benefícios decorrentes de um eventual abandono de uma organização, instituição ou curso. Neste tipo de comprometimento a pessoa percebe a existência de um custo elevado de evasão, pois já despendeu recursos financeiros, materiais, tempo e emocionais com a instituição ou o curso, o que torna difícil deixá-los. Além disso, o indivíduo pode perceber que não possui alternativas melhores ou mais viáveis caso decida evadir da instituição (Vieira, 2014).

Além das três dimensões propostas por Allen e Meyer (1990), a literatura relata a existência de um tipo de comprometimento que ocorre quando as pessoas tendem a manter uma consistência na sua maneira de agir em relação à organização por hábito ou costume. Tal dimensão é denominada comprometimento comportamental ou conativo. À medida que o indivíduo apresenta determinados comportamentos, cria-se uma tendência de repetição deles no futuro, resultando em um vínculo comportamental e psicológico em relação à instituição (Vieira et al., 2019; Vieira, 2014). Keiningham et al. (2015) denomina este tipo de comprometimento como habitual, por tratar-se de um comportamento executado de forma repetitiva, automática e caracterizado pela inércia.

O trabalho de Allen e Meyer (1990) tem sido utilizado como base para o desenvolvimento de investigações acerca do comprometimento em diversos tipos de atividades. Vieira et al. (2019) adaptaram e validaram a escala proposta por aqueles autores para averiguar o comprometimento de pacientes com tratamentos de fisioterapia. Entretanto, estes autores incluíram ainda o comprometimento comportamental, não contemplado na tipologia de Allen & Meyer (1990). Os resultados deste estudo revelaram que a satisfação dos pacientes aumentava o seu comprometimento com os tratamentos fisioterápicos.

Vieira (2014) adaptou a escala proposta por Allen e Meyer (1990) e validou um instrumento de avaliação do comprometimento de estudantes de graduação com os seus cursos,

envolvendo as dimensões normativa, instrumental, afetiva e comportamental. A autora constatou ainda que a satisfação apresenta impactos diretos e positivos sobre o comprometimento dos alunos com os cursos.

Desta maneira, foi postulada a seguinte hipótese:

H5. A satisfação dos estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração impacta positivamente o seu comprometimento com as escolas.

2.6 Estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem e a sua relação com o comprometimento dos estudantes com as escolas

Os conceitos dos construtos motivação e comprometimento são distintos, porém estão profundamente relacionados e podem influenciar as atitudes e comportamentos das pessoas (Cesário et al., 2022). Hanaysha e Majid (2018) demonstraram que a motivação tem um efeito positivo e significativo no comprometimento. Os autores salientam ainda que tal resultado é respaldado por diversas pesquisas que demonstram que a motivação é um preditor chave do comprometimento.

Cesário et al. (2022) utilizaram a teoria da autodeterminação para identificar a relação entre os fatores que motivam estudantes a seguirem carreiras na indústria de hospitalidade e turismo e o seu comprometimento com a universidade e o seu programa. Os resultados deste estudo revelaram que a motivação introjetada dos estudantes impactou positivamente no seu comprometimento com a instituição de ensino e com o programa. Entende-se, portanto, que os estímulos externos proporcionados durante as experiências dos alunos com as instituições de ensino influenciam a motivação extrínseca introjetada deles, repercutindo de maneira subsequente no seu comprometimento.

Considerando o exposto, foi formulada a seguinte hipótese:

H6. As estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem de estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração impactam positivamente no seu comprometimento com as escolas.

Em síntese, a qualidade percebida global pelos estudantes acerca de suas experiências com as escolas é um construto de segunda ordem que reflete os seguintes construtos de primeira ordem: Localização e acessibilidade, Reputação, Infraestrutura, Direção da escola, Diretor(a) de turma (OET), Professores, Funcionários, Serviços, Organização administrativa, Metodologia de ensino, Critérios de avaliação, Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE), Ambiente, Atividades extracurriculares, Perspetivas futuras e Status e endosso social.

O modelo hipotético propõe que a qualidade percebida global pelos estudantes em relação às suas experiências com as escolas impacta diretamente e positivamente na sua satisfação (H1) e nas suas expectativas de autoeficácia (H2). A satisfação dos estudantes em relação às suas experiências com as escolas impacta diretamente e positivamente as suas estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem (H3). Além disso, as expectativas de autoeficácia dos estudantes impactam diretamente e positivamente as suas estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem (H4). O modelo desta investigação propõe ainda que a satisfação dos estudantes influencia diretamente e positivamente o seu comprometimento em relação às escolas (H5). Finalmente, o modelo busca avaliar se as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem de estudantes de cursos profissionalizantes em turismo, hospitalidade e restauração impactam diretamente e positivamente o seu comprometimento com as escolas (H6).

O modelo hipotético desta pesquisa está representado na Figura 2.1.

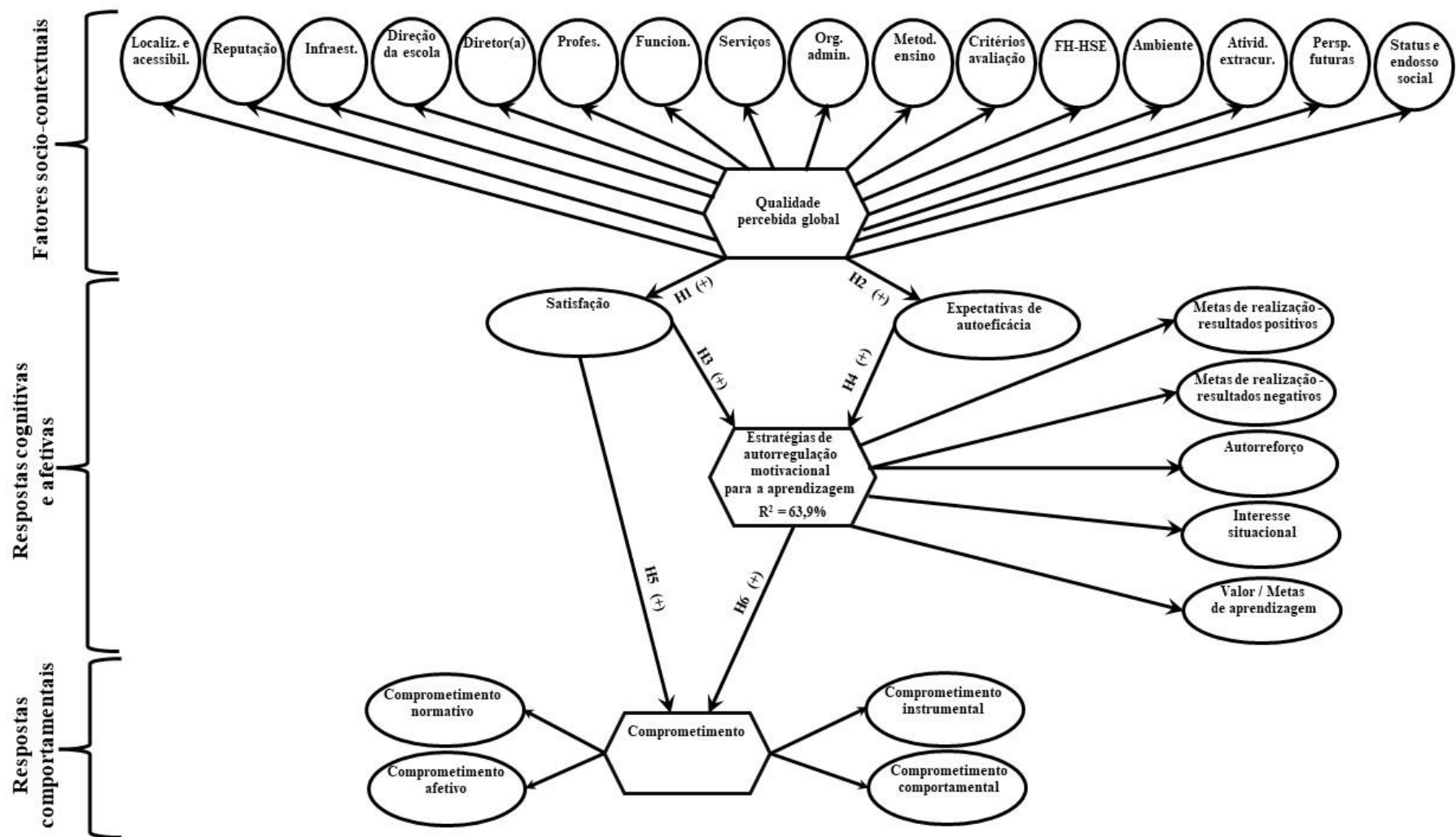


Figura 2.1. Modelo hipotético

2.7. Objetivos

2.7.1. Objetivo geral

A presente dissertação teve como objetivo averiguar os impactos da qualidade percebida por estudantes de cursos de formação profissional nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas sobre a sua satisfação, motivação e comprometimento com elas.

2.7.2. Objetivos específicos

- Identificar as dimensões de qualidade percebida por estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas.
- Investigar os impactos da qualidade percebida por estudantes sobre a satisfação com as escolas.
- Verificar os impactos da satisfação dos estudantes com as escolas sobre o comprometimento com elas.
- Examinar os impactos da satisfação dos estudantes sobre as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem (EAMA);
- Averiguar os impactos da qualidade percebida por estudantes sobre as suas expectativas de autoeficácia em relação aos seus estudos;
- Investigar os efeitos das expectativas de autoeficácia dos estudantes sobre as EAMA;
- Apurar os efeitos da EAMA sobre o comprometimento dos estudantes com as escolas.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 Tipo de estudo, construtos e itens de mensuração

Esta pesquisa é quantitativa e descritiva, consistindo num *survey* com corte transversal único (Malhotra et al., 2017). Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, que revelou diversos fatores de qualidade percebidos por estudantes para avaliar suas experiências em instituições de ensino. Foram encontrados diversos estudos prévios acerca da qualidade percebida por estudantes universitários (Cunha et al., 2015; Martins et al., 2009; Vieira, 2014), de ensino fundamental e secundário (Bernardes Neto, 2007), de cursos de idiomas (Souki et al., 2007; Wanderley, 2012) e de ensino *online* (Castaman & Rodrigues, 2020; Chen et al., 2020; Jin et al., 2021).

Os estudos supramencionados abarcam diversas dimensões de qualidade percebida por estudantes acerca de suas experiências no contexto educacional. Entretanto, não foram encontrados estudos prévios que tratam especificamente sobre a qualidade percebida por estudantes de cursos de formação profissional nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas. Assim, considerando as suas especificidades, algumas dimensões de qualidade percebida adicionais foram sugeridas durante reuniões realizadas com diretores e profissionais das equipas técnicas das escolas do Turismo de Portugal IP e por especialistas no setor educacional. Portanto, para responder aos objetivos desta investigação, esta pesquisa adaptou escalas de qualidade percebida utilizadas em estudos conduzidos em outros segmentos educacionais e incluiu ainda itens de mensuração para outras dimensões de qualidade percebida tidas como primordiais pelos profissionais supramencionados.

As escalas utilizadas para mensurar os construtos satisfação, expetativas de autoeficácia, estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem e comprometimento dos estudantes com as escolas foram extraídas e adaptadas de estudos anteriores. Tais escalas serão oportunamente discutidas de maneira aprofundada neste capítulo da dissertação.

O instrumento de recolha de dados desta investigação foi submetido à três professores doutores com vasta experiência no setor educacional, além de diretores e equipa do Turismo de Portugal, IP para validação de face. Em seguida, uma professora de português nativa de Portugal realizou a revisão do referido instrumento.

Foram incluídos no formulário eletrónico desta pesquisa os seguintes construtos de primeira ordem para mensurar a qualidade percebida por estudantes acerca de suas experiências com as escolas de hotelaria e turismo pertencentes à rede do Turismo de Portugal, IP: Localização e acessibilidade, Reputação, Infraestrutura, Direção da escola, Diretor(a) de turma (OET), Professores, Funcionários, Serviços, Organização administrativa, Metodologia de ensino, Critérios de avaliação, Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE), Ambiente, Atividades extracurriculares, Perspetivas futuras e Status e endosso social. A seguir serão apresentados estudos prévios que embasaram a escolha dos construtos de qualidade percebida supramencionados.

De entre os estudos que contribuíram para o desenvolvimento das escalas de qualidade percebida utilizadas no presente trabalho, destaca-se o de Wanderley (2012). Tal estudo avaliou a qualidade percebida por estudantes de cursos de inglês e seus impactos sobre a satisfação e o valor percebido, além de repercussões sobre as preferências dos estudantes, a propensão à lealdade, o orgulho de estudarem nas escolas e a comunicação boca a boca / recomendação. Esta investigação contou com uma escala do tipo *Likert* de 11 pontos, sendo 0 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente). Os construtos extraídos e adaptados da investigação de Wanderley (2012) foram a Localização e acessibilidade, a Reputação e a Infraestrutura.

No presente estudo, o construto Localização e acessibilidade contempla aspetos como a localização, proximidade da residência e facilidade de acesso dos estudantes às escolas. Já o estudo de Wanderley (2012) utilizou três indicadores para mensurar este construto e obteve um Coeficiente Alfa de *Cronbach* (α) de 0,726.

O construto Reputação foi utilizado nesta pesquisa para avaliar o reconhecimento das pessoas acerca da qualidade da formação profissional oferecida pelas escolas para os setores de turismo, hotelaria e restauração. O estudo de Wanderley (2012) contemplou a percepção dos estudantes sobre a reputação de escolas de inglês com base em seis itens de mensuração e obteve um $\alpha = 0,950$.

Nesta investigação, o construto Infraestrutura engloba as salas de aula, os laboratórios de informática, as casas de banho e os locais de refeição (ex. refeitório, bar e/ou cantina). Wanderley (2012) utilizou uma escala com cinco itens para avaliar esta dimensão e teve α de 0,922.

Outro estudo que contribuiu para a presente investigação com construtos de qualidade percebida por estudantes acerca de suas experiências no contexto educacional foi o conduzido por Vieira (2014). Tal estudo demonstrou os impactos da qualidade percebida por estudantes de

cursos superiores de graduação tecnológica sobre a satisfação e o valor percebido, além das repercussões destes construtos sobre o comprometimento dos estudantes e a evasão escolar. Para tanto, foi realizado um *survey* com escala do tipo *Likert* de 11 pontos, sendo 0 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente). Os construtos de qualidade percebida extraídos e adaptados do estudo de Vieira (2014) foram: Professores, Ambiente, Status e endosso social, Funcionários e Organização administrativa.

No presente trabalho, o construto Professores avalia aspetos como o conhecimento sobre as disciplinas, as habilidades didáticas, a preocupação em auxiliar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, além da sua assiduidade e pontualidade. A escala de Vieira (2014) contemplou sete itens de mensuração deste construto e obteve um α de 0,924.

O construto Ambiente na presente pesquisa reflete o acolhimento, a qualidade dos relacionamentos e os meios disponibilizados pelas escolas para receber e tratar reclamações e sugestões dos alunos. Vieira (2014) mensurou tal dimensão por meio de cinco itens e obteve um α de 0,904.

O construto Status e endosso social avalia a percepção dos estudantes participantes desta investigação acerca da valorização social por familiares, amigos e colegas pelo facto de estarem a estudar nas suas respetivas escolas, o que gera prestígio e status aos alunos. Vieira (2014) utilizou uma escala com seis itens para mensurar esta dimensão e obteve um α de 0,932.

Nesta pesquisa, o construto Funcionários visa averiguar as percepções dos alunos sobre a disponibilidade dos funcionários das escolas em ouvi-los, ajudá-los e orientá-los por meio de uma comunicação clara e eficiente, tratando-os respeitosamente. O estudo de Vieira (2014) também abarcou esta dimensão por meio de cinco indicadores e obteve um α de 0,962.

O construto Organização administrativa visa averiguar a capacidade das escolas em solucionar eventuais problemas de maneira simples, ter uma comunicação clara e eficiente com os alunos e cumprir com os compromissos firmados com eles. Vieira (2014) mensurou esta dimensão em seu estudo por meio de dez indicadores e obteve um α de 0,976.

A presente pesquisa também recorreu ao estudo de Cunha et al. (2015), que objetivou identificar os atributos considerados por estudantes para a escolha de instituições de ensino superior no Brasil. Tal trabalho constatou que os estudantes consideram que o endosso social, as perspectivas futuras sobre o seu sucesso profissional e pessoal, a reputação e as atividades extracurriculares foram as principais dimensões que influenciaram a sua decisão por instituições educacionais. O estudo deste autor foi conduzido por meio de um *survey* com escala do tipo *Likert* de 11 pontos, sendo 0 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente). O presente

trabalho extraiu e adaptou as seguintes dimensões de qualidade percebida por estudantes de cursos de turismo, hotelaria e restauração do estudo de Cunha et al. (2015): Perspetivas futuras e atividades extracurriculares.

O construto Perspetivas futuras nesta dissertação objetiva averiguar as percepções dos alunos acerca dos diferenciais das escolas onde estudam em termos de ascensão ao mercado de trabalho, a terem sucesso em suas carreiras profissionais e a possibilidade de aceder ao ensino superior. Cunha et al. (2015) denominaram esta dimensão como “Sucesso profissional e pessoal” e a mensurou por meio cinco itens, obtendo um α de 0,919.

O construto Atividades extracurriculares incluído nesta pesquisa refere-se à realização de projetos, bem como geração de oportunidades de estágio profissional e participação em eventos culturais, concursos, dentre outras atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos. O estudo de Cunha et al. (2015) avaliou esta dimensão por meio de quatro indicadores e obteve um α de 0,868.

O estudo conduzido por Silva (2005) englobou diversas dimensões de qualidade percebida por estudantes de cursos de inglês para identificar os motivos que os levaram estudar tal idioma e as razões para evadirem das escolas. Esta pesquisa recorreu à uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, sendo 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), além da opção “Não sei”. O presente trabalho extraiu e adaptou os seguintes construtos da investigação de Silva (2005): Critérios de avaliação e Direção da escola.

Na presente pesquisa, o construto Critérios de avaliação foca nas percepções dos estudantes acerca da coerência entre o que é ensinado e o que é efetivamente exigido nos exames e trabalhos, demonstrando que as escolas adotam critérios justos de avaliação dos alunos. Silva (2005) denominou esta dimensão como “Sentimento de justiça” e a mensurou por meio de cinco itens. O α deste construto no referido estudo foi de 0,734.

Já o construto Direção da escola avalia as percepções dos estudantes quanto a disponibilidade dos diretores das escolas em ouvi-los, ajudá-los e orientá-los, mantendo uma comunicação assertiva e um excelente relacionamento com os alunos. A pesquisa de Silva (2005) também contemplou quatro indicadores atinentes à esta dimensão, alcançando um α de 0,806.

Conforme sugestão de diretores das escolas de hotelaria e turismo da rede do Turismo de Portugal, IP e no afã de adaptar o instrumento utilizado nesta pesquisa às necessidades de avaliação dos cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração, o

presente estudo incluiu ainda os construtos Diretor(a) de turma, Metodologia de ensino, Serviços e Formação humana e habilidades socioemocionais.

O construto Diretor(a) de turma seguiu um critério semelhante ao utilizado para os itens de mensuração do construto Direção da escola. Assim, o construto Diretor(a) de turma visou avaliar as percepções dos estudantes quanto a disponibilidade dos diretores de turma em ouvi-los, ajudá-los e orientá-los, por meio de uma comunicação assertiva, tratando-os com respeito, cumprindo os compromissos firmados e mantendo um excelente relacionamento com os alunos. Além disso, esta dimensão inclui a percepção dos alunos acerca do papel dos diretores de turma na execução de projetos que favoreçam a aprendizagem dos alunos e na solução de problemas trazidos por eles. Nesta investigação este construto foi avaliado por meio de oito indicadores conforme se observa na Tabela 3.1.

O construto Metodologia de ensino abarca as percepções dos alunos sobre metodologias que associam a teoria com a prática de forma moderna e inovadora para ajudar os alunos a solucionarem os desafios que encontrarão no mercado de trabalho. No presente estudo este construto foi avaliado por meio de quatro indicadores que estão apresentados na Tabela 3.1.

O construto Serviços inclui as percepções dos alunos sobre qualidade dos serviços prestados pela secretaria escolar, tesouraria, sectores como limpeza, manutenção da infraestrutura e informática, além dos serviços de alimentação para os alunos. Neste trabalho, o construto Serviços foi avaliado por meio de seis indicadores, como se nota na Tabela 3.1.

Outro construto incluído nesta dissertação foi a Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE). De acordo com Kankaras e Suarez-Alvarez (2019), as habilidades socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam em padrões constantes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos por meio de experiências formais e informais de aprendizagem e influenciam os resultados socioeconômicos das pessoas ao longo da vida. Chernyshenko et al. (2018) destacam que as habilidades socioemocionais se desenvolvem e se modificam particularmente durante a adolescência, impactando dimensões relevantes da vida dos indivíduos, tais como performance acadêmica e profissional, além de bem-estar pessoal e social. Conforme Salmela-Aro e Upadyaya (2020), as habilidades socioemocionais são passíveis de modificação durante a vida, sendo influenciadas por fatores individuais e contextuais. Isto permite que as pessoas desenvolvam tais habilidades por meio de interações com parentes, amigos, professores, dentre outras pessoas do seu convívio social. Tal estudo revela ainda que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode contribuir para um maior engajamento dos estudantes, além de reduzir a evasão no contexto escolar.

Nesta investigação, o construto Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE) refere-se às percepções dos alunos sobre o trabalho das escolas para contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, de formação humana, moral e ética, de responsabilidade social e ambiental e de autoconhecimento. Tal construto foi avaliado por meio de sete itens, conforme disponibilizado na Tabela 3.1.

A Tabela 3.1 apresenta os construtos de qualidade percebida pelos estudantes acerca de suas experiências com as escolas avaliados neste estudo.

Tabela 3.1 Construtos de qualidade percebida e itens de mensuração

Construtos	Itens de mensuração	Autores
Localização e acessibilidade	Tem uma excelente localização É fácil de chegar a partir da minha casa Fica em um local de fácil acesso	Adaptado de Wanderley (2012)
Reputação	É reconhecida por oferecer uma excelente formação profissional nos sectores de turismo, hotelaria e restauração Tem uma excelente reputação nos setores de turismo, hotelaria e restauração É considerada pelas pessoas como de excelente qualidade na formação profissional para os setores de turismo, hotelaria e restauração	Adaptado de Wanderley (2012)
Infraestrutura	Salas de aula Laboratório de informática Casas de banho Refeitório, bar e/ou cantina	Adaptado de Wanderley (2012)
Professores	Apresentam excelente conhecimento sobre o conteúdo das disciplinas. Possuem uma excelente didática (sabem transmitir o conteúdo das disciplinas). Preocupam-se em ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem as suas capacidades. São assíduos (ou seja, não faltam às aulas). São pontuais (ou seja, chegam para a aula na hora certa). Mantêm um excelente relacionamento com os alunos. Tratam os alunos com respeito e educação. Respeitam o ponto de vista dos alunos.	Adaptado de Vieira (2014)

continua

Tabela 3.1 Construtos de qualidade percebida e itens de mensuração (continuação)

Construtos	Itens de mensuração	Autores
Ambiente	Dá liberdade para os alunos expressarem a sua opinião Possui meios adequados para receber reclamações e sugestões dos alunos Trata de maneira rápida e eficaz as reclamações e sugestões dos alunos Trata de maneira adequada casos de "bullying" e conflitos entre os envolvidos Sempre dá retorno para os alunos sobre as suas reclamações e sugestões É acolhedor para os alunos	Adaptado de Vieira (2014)
Status e endosso social	Meus familiares valorizam o facto de estar a estudar nesta escola Meus amigos e colegas valorizam o facto de estar a estudar nesta escola Estudar na minha escola dá prestígio / status aos alunos	Adaptado de Vieira (2014)
Localização e acessibilidade	Tem uma excelente localização É fácil de chegar a partir da minha casa Fica em um local de fácil acesso	Adaptado de Wanderley (2012)
Reputação	É reconhecida por oferecer uma excelente formação profissional nos sectores de turismo, hotelaria e restauração Tem uma excelente reputação nos setores de turismo, hotelaria e restauração É considerada pelas pessoas como de excelente qualidade na formação profissional para os setores de turismo, hotelaria e restauração	Adaptado de Wanderley (2012)
Infraestrutura	Salas de aula Laboratório de informática Casas de banho Refeitório, bar e/ou cantina	Adaptado de Wanderley (2012)
Professores	Apresentam excelente conhecimento sobre o conteúdo das disciplinas. Possuem uma excelente didática (sabem transmitir o conteúdo das disciplinas). Preocupam-se em ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem as suas capacidades. São assíduos (ou seja, não faltam às aulas). São pontuais (ou seja, chegam para a aula na hora certa). Mantêm um excelente relacionamento com os alunos. Tratam os alunos com respeito e educação. Respeitam o ponto de vista dos alunos.	Adaptado de Vieira (2014)

continua

Tabela 3.1 Construtos de qualidade percebida e itens de mensuração (continuação)

Construtos	Itens de mensuração	Autores
Ambiente	Dá liberdade para os alunos expressarem a sua opinião Possui meios adequados para receber reclamações e sugestões dos alunos Trata de maneira rápida e eficaz as reclamações e sugestões dos alunos Trata de maneira adequada casos de "bullying" e conflitos entre os envolvidos Sempre dá retorno para os alunos sobre as suas reclamações e sugestões É acolhedor para os alunos	Adaptado de Vieira (2014)
Status e endosso social	Meus familiares valorizam o facto de estar a estudar nesta escola Meus amigos e colegas valorizam o facto de estar a estudar nesta escola Estudar na minha escola dá prestígio / status aos alunos	Adaptado de Vieira (2014)
Funcionários	São disponíveis para ouvir, ajudar e orientar os alunos Possuem um excelente relacionamento com os alunos Tratam os alunos com respeito e educação Possuem uma comunicação clara e eficiente com os alunos Procuram, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	Adaptado de Vieira (2014)
Organização administrativa	Tem uma excelente organização administrativa (Ex. rotinas de documentos, cumprimento de calendário, etc.). Resolve os problemas de maneira simples e com pouca burocracia. Apresenta as normas e diretrizes da escola de forma clara. Possui uma comunicação clara e eficiente com os alunos. Cumprir com os compromissos combinados com os alunos. Procura, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	Adaptado de Vieira (2014)
Perspetivas futuras	Os alunos formados na escola onde eu estudo têm mais hipóteses de acederem ao mercado de trabalho Os alunos formados na minha escola têm mais hipóteses de ter uma carreira profissional de sucesso Os alunos formados na escola onde eu estudo tem mais hipóteses de entrar em boas faculdades / universidades	Adaptado de Cunha et al. (2015)
Atividades extracurriculares	Promove atividades extracurriculares (Ex. eventos culturais, concursos, pontos turísticos/históricos, etc.) Realiza projetos inovadores que favorecem a aprendizagem dos alunos Oferece oportunidades de estágio profissional aos alunos	Adaptado de Cunha et al. (2015)
Crítérios de avaliação	Apresenta coerência entre o que é ensinado e o que é exigido nas avaliações e trabalhos. Possui critérios justos de avaliação dos alunos. Possui um nível de exigência nos estudos adequado para o nível de ensino oferecido.	Adaptado de Silva (2005)

continua

Tabela 3.1 Construtos de qualidade percebida e itens de mensuração (continuação)

Construtos	Itens de mensuração	Origem dos itens
Diretor(a) de turma	É disponível para ouvir, ajudar e orientar os alunos.	
	Possui um excelente relacionamento com os alunos.	
	Trata os alunos com respeito e educação.	
	Possui uma comunicação clara e eficiente com os alunos.	
	Procura, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	
	Propõe, desenvolve e incentiva a execução de projetos que favorecem a aprendizagem dos alunos.	
	Cumpre com os compromissos acordados com os alunos.	
	Contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos.	
Metodologia de ensino	Tem uma excelente metodologia de ensino	Itens de mensuração desenvolvidos com base em reuniões com especialistas do setor educacional e com diretores e equipa técnica das escolas de hotelaria e turismo do Turismo de Portugal, IP
	Utiliza uma metodologia de ensino moderna e inovadora	
	Utiliza uma metodologia de ensino que associa a teoria com a prática adequadamente	
	Oferece uma metodologia de ensino que visa ajudar os alunos a solucionarem os desafios que encontrarão no mercado de trabalho	
Serviços	Secretaria escolar	
	Tesouraria	
	Sector de manutenção da infraestruturas (Ex. consertos em geral, pintura da escola, etc.)	
	Sector de tecnologia de informação (informática)	
	Sector de limpeza	
	Refeitório, bar e/ou cantina	
FH-HSE	Desenvolve habilidades socioemocionais dos alunos, tais como respeito, empatia, colaboração e honestidade	
	Preocupa-se com a formação humana, moral e ética dos alunos	
	Estimula os alunos a preocuparem-se com o meio ambiente (responsabilidade ambiental)	
	Estimula os alunos a se preocuparem com os problemas sociais (responsabilidade social).	
	Estimula os alunos a serem inclusivos, aceitando e respeitando a diversidade entre as pessoas (Ex. raça, religião, género, opiniões, etc.)	
	Estimula e exige disciplina aos alunos	
	Estimula os alunos a reconhecerem suas obrigações e responsabilidades	

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nos autores citados e reuniões com especialistas do setor educacional e com diretores e equipa técnica das escolas de hotelaria e turismo do Turismo de Portugal, IP.

O presente estudo parte da premissa de que a qualidade percebida pelos estudantes acerca de suas experiências com as escolas de hotelaria e turismo representa fatores contextuais ou estímulos que influenciam suas atitudes e comportamentos. Desta forma, além das

dimensões de qualidade percebida referidas anteriormente, o modelo hipotético deste estudo também inclui respostas cognitivas e afetivas (satisfação, expectativas de autoeficácia e estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem) e respostas comportamentais (comprometimento dos estudantes com as escolas). Os construtos atinentes às respostas cognitivas, afetivas e comportamentais do modelo hipotético e seus respectivos itens de mensuração foram adaptados de estudos anteriores e serão apresentados a seguir.

O construto satisfação foi adaptado das escalas de Vieira (2014), Wanderley (2012) e Bernardes Neto (2007), que contemplaram três itens de mensuração e obtiveram respectivamente os seguintes coeficientes Alfa de Cronbach: 0,930, 0,934 e 0,875.

Já o construto expectativas de autoeficácia foi extraído do estudo de Paulino (2015), que continha quatro itens de mensuração e atingiu um α de 0,770. As estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem também foram extraídas do estudo de Paulino (2015) e se constituem em um construto de segunda ordem que reflete cinco construtos de primeira ordem. Tais construtos são Metas de realização - resultados positivos (quatro itens e $\alpha = 0,870$), Metas de realização - resultados negativos (cinco itens e $\alpha = 0,790$), Autorreforço (três itens e $\alpha = 0,820$), Interesse situacional (três itens e $\alpha = 0,900$) e Valor / Metas de aprendizagem (oito itens e $\alpha = 0,850$).

O comprometimento dos estudantes com as escolas é um construto de segunda ordem que reflete quatro construtos de primeira ordem. No modelo hipotético desta dissertação, tais construtos foram adaptados do estudo de Vieira (2014), que mensurou o Comprometimento normativo por meio de quatro itens e obteve α de 0,820. Já o Comprometimento afetivo englobava três indicadores e $\alpha = 0,772$. O Comprometimento instrumental foi mensurado por meio de três itens e o α obtido foi de 0,693. Finalmente, o Comprometimento comportamental foi avaliado no referido estudo por meio de quatro itens e alcançou um α de 0,841.

A Tabela 3.2 apresenta os construtos e indicadores utilizados para avaliar as respostas cognitivas, afetivas e comportamentais no modelo hipotético do presente estudo.

Tabela 3.2 Construtos atinentes às respostas cognitivas, afetivas e comportamentais e seus respectivos itens de mensuração

Construtos	Itens de mensuração	Autores
Satisfação	A escola em que eu estudo atende às minhas expectativas Eu estou satisfeito com a minha decisão em estudar nesta escola Eu gosto de estudar nesta escola Eu sinto prazer em estudar nesta escola	Adaptado de Vieira (2014), Wanderley (2012) e Bernardes Neto (2007)
Expetativas de autoeficácia	Penso que tenho capacidades para ter bons resultados na escola. Quando quero, consigo ter boas notas. Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola. Sinto que sou capaz de me concentrar nas matérias que estudo.	Paulino (2015)
Metas de realização - resultados positivos	Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas. Quero ter melhores notas que a maioria dos meus colegas. Tento mostrar que as minhas capacidades são melhores do que as dos outros. Quero ter boas notas para mostrar aos meus amigos que sou bom aluno.	Paulino (2015)
Metas de realização - resultados negativos	Aquilo que me motiva a estudar é o receio de ter maus resultados. Estudo para evitar ter más notas. Digo a mim próprio(a) que se não trabalhar posso reprovar de ano. Convenço-me a trabalhar pensando que se não o fizer posso ter negativa na disciplina/no trabalho. Preocupa-me ter más notas.	Paulino (2015)
Autorreforço	Faço um acordo comigo de que se eu conseguir terminar parte do trabalho posso fazer alguma coisa divertida depois. Prometo a mim próprio(a) fazer alguma coisa que me seja agradável, depois de conseguir terminar os trabalhos. Estabeleço um objetivo de trabalho e prometo-me uma recompensa se o conseguir atingir.	Paulino (2015)
Interesse situacional	Procuro fazer da tarefa uma atividade divertida. Torno a tarefa mais interessante ao transformá-la num jogo. Para tornar a tarefa menos aborrecida, tento focar-me num aspeto divertido que ela tenha.	Paulino (2015)
Valor / Metas de aprendizagem	Acredito que é útil estudar para conseguir um bom emprego. Tento convencer-me que aquela tarefa/matéria pode ser-me útil no futuro. Digo a mim próprio que aquela tarefa/matéria pode ser importante para mim. O que aprendo na escola é útil pela vida fora. A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro. Convenço-me a trabalhar até saber bem as matérias ou conseguir realizar um bom trabalho. Penso que aquele trabalho/matéria é importante para melhorar as minhas competências. Lembro-me de que é importante fazer os trabalhos e ter as matérias em dia.	Paulino (2015)

continua

Tabela 3.2 Construtos atinentes às respostas cognitivas, afetivas e comportamentais e seus respectivos itens de mensuração (continuação)

Construtos	Itens de mensuração	Autores
Comprometimento normativo	Eu acredito nos valores e nas normas desta escola	Adaptado de Vieira (2014)
	Eu me identifico com a forma em que as coisas são feitas nesta escola	
	Eu me esforço para cumprir as atividades propostas pelos professores desta escola, pois acredito que assim terei uma excelente formação profissional	
	Eu acredito que, após concluir o meu curso nesta escola, terei uma excelente formação profissional	
Comprometimento afetivo	Eu tenho um vínculo de amizade com vários colegas desta escola	Adaptado de Vieira (2014)
	Eu sou reconhecido por professores, funcionários e colegas como membro da comunidade acadêmica desta escola	
	Eu sinto esta escola como se fosse uma extensão da minha casa	
Comprometimento instrumental	Acho que se eu abandonasse a escola em que estudo, ficaria perdido (a) sobre o que fazer no meu dia a dia	Adaptado de Vieira (2014)
	Um dos problemas de deixar esta escola agora seria a falta de alternativas imediatas para transferência	
	Um dos problemas de deixar esta escola seria perder disciplinas no processo de transferência	
	Um dos problemas de deixar esta escola seria atrasar o meu curso	
Comprometimento comportamental	Para mim, estudar nesta escola se tornou uma atividade rotineira	Adaptado de Vieira (2014)
	Frequentar esta escola passou a ser um hábito para mim	
	Eu já estou acostumado(a) a frequentar esta escola diariamente	

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nos autores citados.

3.2 Seleção e caracterização da amostra

Os respondentes da pesquisa são 454 estudantes de 12 escolas profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração pertencentes à rede do Turismo de Portugal IP. A amostra desta pesquisa foi do tipo não probabilística por conveniência e acessibilidade (Malhotra et al., 2017).

Hair et al. (2019a) afirmam que a força das comunalidades dos itens que compõem os fatores do modelo pode ser usada como critério para definir o tamanho da amostra. Tais autores recomendam que a amostra seja de pelo menos 200 casos quando as comunalidades dos itens estiverem entre 0,40 e 0,70. No presente estudo, todas as comunalidades foram superiores à 0,528, a carga fatorial mais baixa foi de 0,777, e a amostra deste estudo foi composta por 454

estudantes de cursos profissionalizantes. Nesse sentido, a amostra desta pesquisa atendeu ao parâmetro indicado por Hair et al. (2019a).

Além disso, utilizou-se o software G* Power 3.1.9.4 (Faul et al., 2009) para verificar a adequação da amostra e o poder das análises estatísticas (Chin & Newsted, 1999; Hair et al., 2017). O construto com mais preditores no modelo estrutural são o comprometimento, que recebe impactos de dois construtos (satisfação e EAMA) e o construto EAMA, que foi impactado pela satisfação e pelas expectativas de autoeficácia. Assim, considerando os preditores do comprometimento e da EAMA, com nível de significância de 5%, poder estatístico de 0,08 e tamanho médio do efeito ($f^2 = 0,15$, que corresponde a um efeito moderado de $R^2 = 13\%$), o tamanho amostral mínimo recomendado é 94 observações. No entanto, considerando critérios mais rigorosos com nível de significância de 1%, poder estatístico de 0,01 e tamanho médio de efeito de $f^2 = 0,15$, o tamanho amostral mínimo sugerido seria de 188 estudantes (Cohen, 1988). Como mencionado anteriormente, este estudo envolveu 454 estudantes, o que representa 4,83 vezes mais casos do que o critério menos rigoroso e 2,41 vezes mais observações do que o critério mais conservador. A análise posthoc do G* Power 3 revelou um poder estatístico de 0,999 para este modelo de pesquisa, indicando que o tamanho da amostra é aceitável.

3.3 Procedimentos para a recolha de dados

A recolha de dados foi realizada utilizando formulários eletrónicos que continham questões acerca das características sociodemográficas dos estudantes, além dos itens de mensuração atinentes aos construtos incluídos no modelo hipotético (Tabela 4.1). As escalas utilizadas foram do tipo *Likert* com intervalo de cinco pontos, sendo 1 - discordo totalmente e 5 - concordo totalmente (Malhotra et al., 2017). Foi incluída ainda a alternativa “NS/NA” (não sabe/não se aplica), pois alguns estudantes poderiam não ter experimentado alguns dos serviços oferecidos pelas escolas, gerando vieses na pesquisa. Os formulários eletrónicos foram disponibilizados na Internet entre o dia 18/04/2022 e 17/06/2022, totalizando 60 dias de recolha de dados.

Esta investigação contou com o apoio da direção de formação do Turismo de Portugal IP, bem como dos diretores das escolas de hotelaria e turismo pertencentes à rede. Além disso, a divulgação da pesquisa foi realizada pelos profissionais responsáveis pelos gabinetes de apoio aos alunos denominado “*Talent Spot*” das escolas, que atuam como um serviço de apoio

psicopedagógico aos alunos e auxiliam no desenvolvimento de relações interpessoais. Tal serviço atua sobretudo nos pilares de apoio emocional, encaminhamento dos alunos, gestão de carreiras, workshops e ações em grupo (Turismo de Portugal IP, 2022).

3.4 Tratamento de dados

O modelo hipotético desta pesquisa foi testado por meio do *Partial Least Squares* (PLS-SEM). Hair et al. (2019b) argumentam que a Modelagem de Equações Estruturais (SEM) com estimação de mínimos quadrados parciais minimiza erros e maximiza os valores de R^2 dos construtos endógenos (alvo). Além disso, o PLS-SEM conta com regressões para explicar a variância de construtos não observados. O PLS-SEM é ideal quando os modelos estruturais possuem muitos construtos e variáveis observadas ou nos casos em que não há distribuição normal dos dados (Ringle et al., 2014). Hair et al. (2017) destacam que o PLS-SEM inclui duas etapas de avaliação, a primeira para o modelo de mensuração e a segunda para o modelo estrutural. Assim, os pesquisadores devem inicialmente verificar a confiabilidade e validade dos itens da escala (Henseler et al., 2009) e, em seguida, executar as estimativas do modelo estrutural (Hair et al., 2017).

O software estatístico *Advanced Analysis of Composites* (ADANCO 2.3) analisou os dados desta pesquisa (Henseler, 2021b). Segundo Henseler (2021a), o ADANCO permite analisar modelos estruturais complexos com múltiplas relações entre variáveis cujos dados não possuem distribuição normal. Vale ressaltar que dados sem distribuição normal são bastante frequentes em estudos em ciências sociais aplicadas (Hair et al., 2019b). O ADANCO estima concomitantemente os modelos de mensuração e estruturais da pesquisa (Henseler et al., 2015).

Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Análise descritiva

Os resultados desta investigação mostram que a amostra final foi composta por 454 estudantes matriculados em 14 cursos de 12 escolas profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração pertencentes à rede do Turismo de Portugal IP. Por ocasião da recolha de dados, a maioria dos participantes estava matriculada no curso de Técnico (a) de Cozinha/Pastelaria (40,5%), seguido pelo curso de Gestão e Produção de Cozinha (13,9%) e Gestão de Restauração e Bebidas (11,2%), conforme observa-se na Gráfico 1.

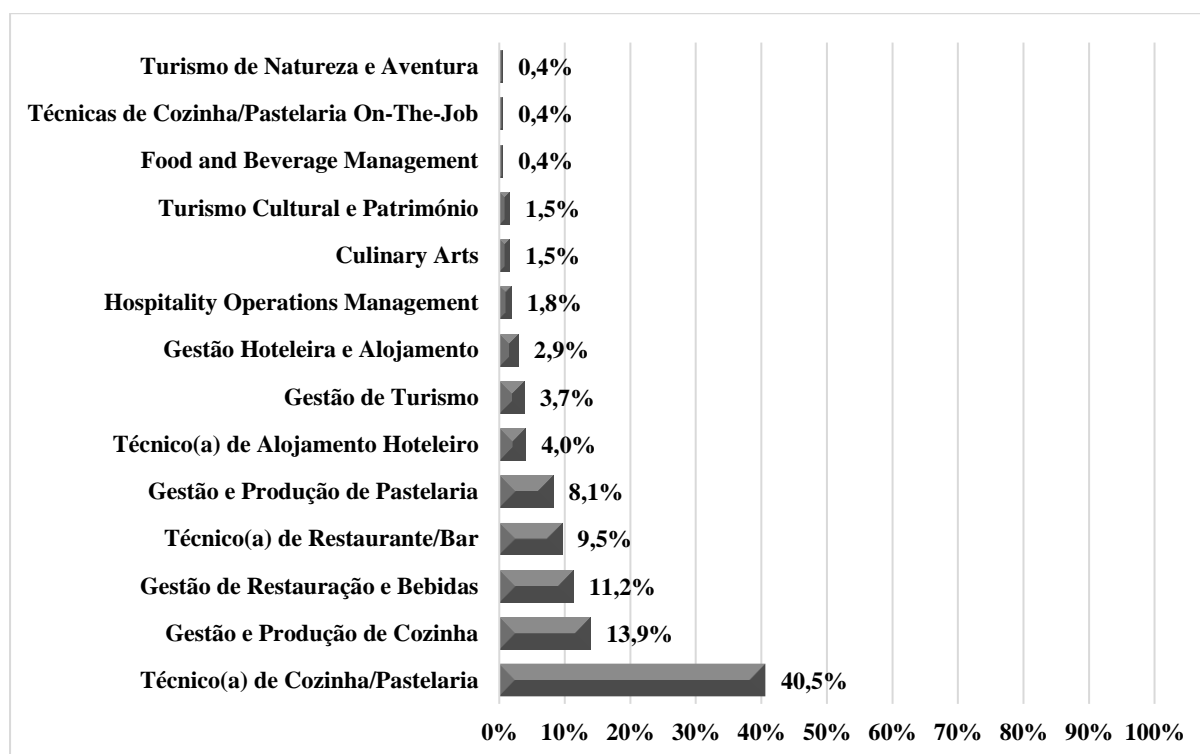


Gráfico 4.1. Percentagem de respondentes da pesquisa de acordo com os cursos profissionalizantes em que estão matriculados.

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao género, 57,0% são do sexo masculino, 40,5% do sexo feminino e 2,5% preferiram não responder à esta questão. Os resultados deste estudo revelam que os estudantes tinham idade mínima de 15 anos e máxima de 63 anos. A moda foi de 18 anos. A média foi de 20,3 anos e o desvio padrão de 5,3 anos.

4.2 Estimativa do modelo de medição

O modelo de mensuração desta pesquisa utiliza a Análise Fatorial Confirmatória (CFA). Inicialmente foram especificadas as variáveis que compõem cada construto. Em seguida foram avaliadas as suas cargas fatoriais (λ), sendo que Hair et al. (2019a) recomendam que elas sejam superiores à 0,6. Nesta pesquisa, a menor carga fatorial foi de 0,777. O teste de *bootstrapping* avaliou se as cargas fatoriais tinham valor de $p < 0,05$, e os resultados mostraram que todas as variáveis foram significativamente menores que 0,001.

Tabela 4.1 Confiabilidade e validade convergente

Construtos	rho de Dijkstra-Henseler (ρ_A)	rho de Jöreskog (ρ_C)	AC	AVE
1. Localização e acessibilidade	0,848	0,904	0,840	0,759
2. Reputação	0,902	0,938	0,900	0,834
3. Infraestrutura	0,798	0,866	0,793	0,617
4. Direção da escola	0,946	0,959	0,946	0,822
5. Diretor(a) de turma (OET)	0,973	0,976	0,972	0,838
6. Professores	0,933	0,941	0,929	0,668
7. Funcionários	0,956	0,966	0,956	0,849
8. Serviços	0,848	0,887	0,848	0,568
9. Organização administrativa	0,948	0,958	0,947	0,791
10. Metodologia de ensino	0,927	0,948	0,927	0,820
11. Critérios de avaliação	0,863	0,915	0,861	0,782
12. FH-HSE	0,926	0,940	0,925	0,690
13. Ambiente	0,932	0,946	0,931	0,747
14. Atividades extracurriculares	0,835	0,896	0,826	0,743
15. Perspetivas futuras	0,886	0,929	0,885	0,813
16. Status e endosso social	0,859	0,915	0,860	0,781
17. Satisfação	0,954	0,966	0,953	0,878
18. Expetativas de autoeficácia	0,846	0,891	0,837	0,673
19. Metas de realização - resultados positivos	0,862	0,906	0,862	0,708
20. Metas de realização - resultados negativos	0,853	0,891	0,846	0,622
21. Autorreforço	0,867	0,919	0,867	0,790
22. Interesse situacional	0,880	0,923	0,875	0,800
23. Valor / Metas de aprendizagem	0,938	0,946	0,934	0,688
24. Comprometimento normativo	0,868	0,909	0,866	0,714
25. Comprometimento afetivo	0,745	0,849	0,735	0,653
26. Comprometimento instrumental	0,850	0,899	0,850	0,691
27. Comprometimento comportamental	0,910	0,943	0,909	0,846

Notas: rho de Dijkstra-Henseler (ρ_A); rho de Jöreskog (ρ_C); Alfa de Cronbach (CA); Variação média extraída (AVE).

Fonte: Dados da pesquisa.

Henseler (2021a) recomenda que o CFA avalie a confiabilidade dos construtos. Assim, o Dijkstra-Henseler rho (ρ_A) e o Jöreskog rho (ρ_c) testaram a confiabilidade dos construtos desta pesquisa. Sarstedt et al. (2017) sugerem que os valores desses indicadores devem estar entre 0,7 e 0,9. O menor ρ_A encontrado foi de 0,745 e o ρ_c foi de 0,849. Além disso, Hair et al. (2019b) recomendam que o coeficiente Alpha de Cronbach (AC) para escalas previamente testadas seja maior que 0,7. O menor valor de CA nesta pesquisa foi de 0,735. Portanto, todos os indicadores de confiabilidade atenderam às recomendações (Tabela 4.1).

Testou-se ainda a validade convergente dos construtos por meio da Variância Extraída Média (AVE), conforme recomendado por Hair et al. (2019a). Este indicador avalia a porcentagem média de variância compartilhada entre os construtos latentes (Fornell & Larcker, 1981). A validade convergente é demonstrada quando as AVEs dos construtos são maiores que 0,50 (Sarstedt et al., 2017). A Tabela 4.1 mostra que todas as variáveis apresentaram AVE acima de 0,568, corroborando a validade convergente das medidas.

Hair et al. (2019a) afirmam que a Validade Discriminante (VD) permite avaliar o quanto dois conceitos são estatisticamente distintos. Neste estudo, dois métodos testaram a VD entre os construtos do modelo: o critério de Fornell e Larcker (1981) e a razão heterotraço-monotraço de correlações de fator comum (HTMT), conforme recomendado por Hair et al. (2019b) e Henseler et al. (2015).

O critério de Fornell e Larcker (1981) verifica se as raízes quadradas das AVEs de cada construto são superiores às correlações entre elas. Esta pesquisa constatou que as raízes quadradas da AVE de todos os construtos foram superiores às correlações entre eles, demonstrando o DV (Tabela 4.2).

Tabela 4.2 Validade discriminante - Critério de Fornell e Larcker

Construtos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. Localização e acessibilidade	0,759																										
2. Reputação	0,061	0,834																									
3. Infraestrutura	0,093	0,132	0,617																								
4. Direção da escola	0,031	0,175	0,243	0,822																							
5. Diretor(a) de turma (OET)	0,069	0,185	0,138	0,115	0,838																						
6. Professores	0,095	0,248	0,290	0,302	0,170	0,668																					
7. Funcionários	0,049	0,152	0,208	0,211	0,216	0,286	0,849																				
8. Serviços	0,078	0,174	0,406	0,308	0,206	0,338	0,333	0,568																			
9. Organização administrativa	0,064	0,182	0,299	0,613	0,164	0,375	0,236	0,438	0,791																		
10. Metodologia de ensino	0,085	0,249	0,316	0,369	0,229	0,509	0,263	0,411	0,516	0,820																	
11. Critérios de avaliação	0,063	0,243	0,248	0,343	0,203	0,431	0,234	0,343	0,456	0,583	0,782																
12. FH-HSE	0,094	0,260	0,283	0,341	0,218	0,443	0,281	0,366	0,465	0,540	0,485	0,690															
13. Ambiente	0,055	0,172	0,242	0,480	0,133	0,373	0,235	0,404	0,576	0,477	0,444	0,429	0,746														
14. Atividades extracurriculares	0,055	0,172	0,193	0,260	0,113	0,291	0,215	0,283	0,323	0,405	0,329	0,411	0,363	0,743													
15. Perspetivas futuras	0,050	0,276	0,192	0,203	0,161	0,317	0,238	0,280	0,248	0,396	0,353	0,433	0,255	0,370	0,813												
16. Status e endosso social	0,044	0,200	0,142	0,170	0,129	0,232	0,246	0,197	0,221	0,351	0,323	0,384	0,214	0,285	0,383	0,781											
17. Satisfação	0,112	0,237	0,238	0,324	0,172	0,354	0,200	0,314	0,380	0,533	0,431	0,435	0,400	0,334	0,335	0,361	0,878										
18. Expetativas de autoeficácia	0,088	0,194	0,148	0,140	0,101	0,277	0,185	0,183	0,119	0,243	0,208	0,276	0,157	0,203	0,244	0,251	0,259	0,673									
19. Metas de realização - resultados positivos	0,036	0,061	0,094	0,122	0,021	0,136	0,045	0,080	0,134	0,181	0,104	0,114	0,162	0,084	0,098	0,141	0,218	0,257	0,708								
20. Metas de realização - resultados negativos	0,045	0,149	0,164	0,167	0,075	0,221	0,127	0,163	0,171	0,238	0,204	0,247	0,199	0,178	0,201	0,239	0,254	0,407	0,365	0,622							
21. Autorreforço	0,033	0,090	0,146	0,132	0,043	0,176	0,073	0,132	0,148	0,187	0,123	0,194	0,171	0,109	0,130	0,157	0,229	0,275	0,351	0,509	0,790						
22. Interesse situacional	0,037	0,087	0,178	0,181	0,040	0,234	0,088	0,157	0,199	0,237	0,145	0,217	0,233	0,116	0,152	0,162	0,255	0,278	0,394	0,442	0,657	0,800					
23. Valor / Metas de aprendizagem	0,089	0,207	0,222	0,243	0,109	0,320	0,209	0,250	0,213	0,349	0,270	0,376	0,282	0,240	0,323	0,305	0,386	0,594	0,320	0,581	0,562	0,595	0,688				
24. Comprometimento normativo	0,094	0,199	0,238	0,360	0,187	0,416	0,274	0,343	0,401	0,540	0,420	0,461	0,437	0,338	0,356	0,392	0,576	0,348	0,262	0,325	0,283	0,349	0,500	0,714			
25. Comprometimento afetivo	0,077	0,124	0,189	0,221	0,137	0,246	0,196	0,279	0,256	0,361	0,272	0,332	0,272	0,190	0,236	0,246	0,450	0,239	0,225	0,204	0,237	0,273	0,348	0,518	0,653		
26. Comprometimento instrumental	0,057	0,086	0,122	0,137	0,071	0,162	0,098	0,143	0,184	0,244	0,199	0,145	0,203	0,127	0,115	0,141	0,288	0,130	0,185	0,202	0,171	0,231	0,237	0,358	0,212	0,691	
27. Comprometimento comportamental	0,045	0,136	0,117	0,107	0,063	0,183	0,143	0,177	0,160	0,227	0,160	0,286	0,133	0,212	0,256	0,243	0,228	0,309	0,118	0,241	0,183	0,186	0,304	0,344	0,223	0,265	0,846

Notas: Os valores em negrito na diagonal representam a raiz quadrada do AVE.

Fonte: dados da pesquisa

Henseler et al. (2021a) argumentam que o critério HTMT permite estimar a verdadeira correlação entre dois construtos. Ali et al. (2018) enfatizam que deve-se recorrer ao critério HTMT, que é a média de todas as correlações dos indicadores que medem diferentes construtos em relação à média geométrica das correlações médias dos indicadores que medem o mesmo construto. Valores altos de HTMT demonstram problemas de validade discriminante entre os construtos. Os valores de HTMT devem ser inferiores a 0,90 se o modelo incluir construtos conceitualmente semelhantes e 0,85 quando os construtos forem distintos (Hair et al., 2019b; Henseler et al., 2015).

Na presente pesquisa, os valores de HTMT dos construtos são inferiores aos parâmetros recomendados, exceto para os construtos Interesse situacional e Autorreforço. Notou-se que os critérios HTMT (0,931) e HTMT2 (0,929) não atenderam os parâmetros recomendados por Hair et al. (2019b) e Henseler et al. (2015), mesmo considerando tratarem-se de construtos conceitualmente semelhantes (inferiores a 0,90). Ao avaliar os indicadores utilizados para mensurar tais construtos, observou-se que ambos incluíam termos com semântica muito próxima, o que provavelmente dificultou a discriminação dos construtos por parte dos respondentes da pesquisa. Por exemplo, o construto Autorreforço contou com o indicador “Faço um acordo comigo de que se eu conseguir terminar parte do trabalho posso fazer alguma coisa divertida depois”. Já o construto Interesse situacional foi mensurado por meio de indicadores como “Procuro fazer da tarefa uma atividade divertida” e “Para tornar a tarefa menos aborrecida, tento focar-me num aspeto divertido que ela tenha”. Apesar de tais indicadores terem sido extraídas da escala proposta no estudo de Paulino (2015), notou-se a ocorrência deste viés. Portanto, sugere-se que estudos futuros melhorem os indicadores utilizados nestes construtos para atender aos parâmetros de validade discriminante recomendados pela literatura. Vale, todavia, salientar que a validade discriminante foi adequada para praticamente todos os construtos do modelo, pois seus valores atendem aos parâmetros sugeridos (Tabela 4.3).

Tabela 4.3 Validade discriminante - Razão de Correlações Heterotraço-Monotraço (HTMT)

Construtos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1. Localização e acessibilidade	1,000																											
2. Reputação	0,282	1,000																										
3. Infraestrutura	0,375	0,429	1,000																									
4. Direção da escola	0,195	0,453	0,567	1,000																								
5. Diretor(a) de turma (OET)	0,289	0,459	0,418	0,353	1,000																							
6. Professores	0,351	0,539	0,624	0,581	0,433	1,000																						
7. Funcionários	0,248	0,420	0,518	0,482	0,482	0,566	1,000																					
8. Serviços	0,331	0,475	0,774	0,620	0,499	0,654	0,639	1,000																				
9. Organização administrativa	0,282	0,461	0,629	0,827	0,421	0,650	0,509	0,739	1,000																			
10. Metodologia de ensino	0,332	0,545	0,653	0,648	0,504	0,765	0,543	0,722	0,766	1,000																		
11. Critérios de avaliação	0,295	0,559	0,598	0,647	0,491	0,731	0,531	0,683	0,746	0,853	1,000																	
12. FH-HSE	0,346	0,557	0,617	0,622	0,491	0,712	0,564	0,681	0,726	0,791	0,777	1,000																
13. Ambiente	0,264	0,451	0,569	0,737	0,381	0,655	0,513	0,715	0,807	0,743	0,744	0,702	1,000															
14. Atividades extracurriculares	0,277	0,479	0,531	0,574	0,370	0,612	0,520	0,630	0,638	0,723	0,675	0,731	0,682	1,000														
15. Perspetivas futuras	0,259	0,588	0,520	0,493	0,432	0,615	0,531	0,608	0,544	0,694	0,679	0,726	0,556	0,711	1,000													
16. Status e endosso social	0,244	0,507	0,454	0,457	0,393	0,535	0,546	0,519	0,521	0,662	0,660	0,694	0,516	0,631	0,709	1,000												
17. Satisfação	0,373	0,525	0,561	0,599	0,431	0,631	0,468	0,623	0,649	0,777	0,723	0,701	0,671	0,647	0,630	0,663	1,000											
18. Expetativas de autoeficácia	0,347	0,506	0,467	0,415	0,351	0,585	0,478	0,503	0,383	0,555	0,530	0,593	0,441	0,542	0,571	0,585	0,563	1,000										
19. Metas de realização - resultados positivos	0,221	0,280	0,372	0,387	0,159	0,407	0,233	0,331	0,405	0,477	0,375	0,379	0,449	0,341	0,359	0,436	0,515	0,591	1,000									
20. Metas de realização - resultados negativos	0,250	0,441	0,491	0,455	0,303	0,523	0,397	0,478	0,460	0,549	0,527	0,559	0,501	0,503	0,521	0,576	0,562	0,761	0,711	1,000								
21. Autorreforço	0,211	0,339	0,461	0,401	0,224	0,463	0,296	0,424	0,425	0,482	0,406	0,491	0,459	0,387	0,412	0,459	0,526	0,615	0,685	0,828	1,000							
22. Interesse situacional	0,222	0,332	0,507	0,467	0,216	0,530	0,323	0,461	0,491	0,540	0,436	0,514	0,536	0,393	0,443	0,464	0,551	0,604	0,725	0,767	0,931	1,000						
23. Valor / Metas de aprendizagem	0,337	0,496	0,548	0,526	0,347	0,604	0,486	0,564	0,492	0,638	0,582	0,661	0,572	0,559	0,629	0,620	0,661	0,870	0,629	0,856	0,830	0,845	1,000					
24. Comprometimento normativo	0,359	0,506	0,588	0,660	0,472	0,716	0,575	0,683	0,696	0,820	0,749	0,757	0,733	0,684	0,683	0,725	0,834	0,690	0,591	0,668	0,614	0,677	0,790	1,000				
25. Comprometimento afetivo	0,352	0,427	0,560	0,557	0,440	0,592	0,531	0,665	0,597	0,723	0,650	0,696	0,619	0,557	0,599	0,623	0,792	0,625	0,583	0,573	0,601	0,638	0,714	0,892	1,000			
26. Comprometimento instrumental	0,282	0,335	0,422	0,413	0,293	0,450	0,347	0,445	0,478	0,558	0,520	0,429	0,508	0,422	0,390	0,438	0,597	0,424	0,504	0,528	0,483	0,561	0,548	0,696	0,571	1,000		
27. Comprometimento comportamental	0,239	0,408	0,402	0,353	0,266	0,461	0,406	0,479	0,430	0,519	0,452	0,585	0,396	0,532	0,564	0,558	0,512	0,640	0,387	0,560	0,482	0,482	0,601	0,662	0,579	0,583	1,000	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 4.4 Validade discriminante - Razão de Correlações Heterotraço-Monotraço (HTMT2)

Construtos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. Localização e acessibilidade	1,000																										
2. Reputação	0,279	1,000																									
3. Infraestrutura	0,376	0,430	1,000																								
4. Direção da escola	0,191	0,452	0,568	1,000																							
5. Diretor(a) de turma (OET)	0,289	0,459	0,412	0,351	1,000																						
6. Professores	0,350	0,533	0,624	0,576	0,432	1,000																					
7. Funcionários	0,246	0,420	0,513	0,482	0,481	0,565	1,000																				
8. Serviços	0,327	0,472	0,767	0,621	0,500	0,657	0,638	1,000																			
9. Organização administrativa	0,280	0,460	0,630	0,826	0,418	0,649	0,506	0,741	1,000																		
10. Metodologia de ensino	0,332	0,542	0,653	0,648	0,503	0,764	0,541	0,725	0,764	1,000																	
11. Critérios de avaliação	0,294	0,557	0,595	0,644	0,490	0,731	0,530	0,682	0,743	0,853	1,000																
12. FH-HSE	0,343	0,558	0,618	0,622	0,490	0,708	0,565	0,681	0,725	0,790	0,775	1,000															
13. Ambiente	0,257	0,449	0,570	0,736	0,379	0,654	0,512	0,718	0,806	0,743	0,744	0,701	1,000														
14. Atividades extracurriculares	0,267	0,481	0,518	0,574	0,365	0,612	0,518	0,630	0,638	0,723	0,675	0,733	0,681	1,000													
15. Perspetivas futuras	0,254	0,586	0,519	0,493	0,433	0,609	0,531	0,607	0,544	0,694	0,679	0,727	0,553	0,714	1,000												
16. Status e endosso social	0,241	0,506	0,455	0,458	0,393	0,531	0,547	0,517	0,521	0,662	0,659	0,695	0,517	0,633	0,710	1,000											
17. Satisfação	0,373	0,524	0,564	0,599	0,431	0,632	0,467	0,625	0,649	0,777	0,723	0,701	0,670	0,647	0,631	0,664	1,000										
18. Expetativas de autoeficácia	0,330	0,506	0,463	0,405	0,351	0,565	0,475	0,495	0,376	0,550	0,520	0,587	0,428	0,544	0,565	0,581	0,555	1,000									
19. Metas de realização - resultados positivos	0,216	0,278	0,368	0,386	0,150	0,401	0,229	0,330	0,404	0,476	0,373	0,379	0,444	0,330	0,350	0,434	0,518	0,575	1,000								
20. Metas de realização - resultados negativos	0,245	0,442	0,488	0,452	0,299	0,515	0,400	0,481	0,456	0,550	0,524	0,560	0,500	0,507	0,523	0,580	0,567	0,762	0,709	1,000							
21. Autorreforço	0,206	0,336	0,462	0,400	0,221	0,457	0,293	0,424	0,424	0,482	0,406	0,488	0,457	0,384	0,411	0,458	0,525	0,615	0,686	0,823	1,000						
22. Interesse situacional	0,214	0,330	0,509	0,465	0,213	0,523	0,318	0,462	0,491	0,539	0,435	0,508	0,534	0,386	0,438	0,464	0,549	0,586	0,727	0,764	0,929	1,000					
23. Valor / Metas de aprendizagem	0,335	0,495	0,553	0,528	0,344	0,596	0,486	0,565	0,494	0,636	0,579	0,662	0,573	0,560	0,630	0,620	0,660	0,870	0,632	0,858	0,825	0,834	1,000				
24. Comprometimento normativo	0,358	0,507	0,591	0,658	0,472	0,717	0,575	0,687	0,689	0,823	0,749	0,760	0,730	0,686	0,680	0,728	0,835	0,680	0,591	0,671	0,616	0,676	0,792	1,000			
25. Comprometimento afetivo	0,353	0,423	0,555	0,551	0,439	0,586	0,531	0,665	0,584	0,719	0,642	0,695	0,604	0,553	0,595	0,625	0,783	0,611	0,562	0,574	0,592	0,620	0,715	0,879	1,000		
26. Comprometimento instrumental	0,281	0,333	0,420	0,413	0,291	0,449	0,346	0,447	0,478	0,559	0,520	0,429	0,508	0,421	0,388	0,439	0,600	0,418	0,500	0,524	0,483	0,562	0,550	0,693	0,554	1,000	
27. Comprometimento comportamental	0,228	0,407	0,403	0,353	0,264	0,452	0,405	0,479	0,429	0,518	0,451	0,585	0,395	0,528	0,561	0,559	0,511	0,640	0,383	0,562	0,480	0,480	0,602	0,662	0,579	0,578	1,000

Fonte: dados da pesquisa

4.3 Análise do modelo estrutural

De acordo com Hair et al. (2017), a Modelagem de Equações Estruturais avalia se as medidas do modelo são válidas e confiáveis e, ainda, se confirmam as relações hipotéticas entre os construtos. Hagger et al. (2017) afirmam que os modelos estruturais permitem testar as relações causais entre os construtos por meio de cadeias nomológicas, o que é crucial para confirmar ou refutar as hipóteses da pesquisa.

O modelo estrutural deste estudo foi avaliado por meio de seus coeficientes de caminho (β), sua significância (α) e o R^2 . De acordo com Hair et al. (2019a), a análise de caminho mostra os impactos de um constructo sobre o outro por meio de setas que indicam relações de causa e efeito. Assim, um construto exógeno (antecedente) pode afetar positivamente ou negativamente um construto endógeno (consequente). Utilizou-se nesta pesquisa a técnica de *bootstrapping*, em que diversas amostras são obtidas a partir dos dados originais, o que permite estimar o modelo para calcular o β e a sua significância α (Aguirre-Urreta e Rönkkö, 2018).

O coeficiente de determinação de Pearson (R^2) do modelo também foi contemplado neste estudo. Ringle et al. (2014) afirma que o R^2 permite avaliar a parcela da variância das variáveis endógenas (consequentes) que são explicadas pelas variáveis exógenas (antecedentes) que compõem o modelo estrutural. Portanto, quanto maior for o R^2 das variáveis endógenas (consequentes), melhor é o poder explanatório das variáveis exógenas (antecedentes), o que indica a qualidade do modelo. Cohen (1988) afirma que quando o valor do R^2 é igual ou inferior a 2%, ele tem efeito desprezível. No entanto, o impacto é médio quando seu valor é igual a 13%. Por fim, percentuais iguais ou superiores a 26% indicam forte impacto.

Vale salientar que todos os construtos incluídos no modelo deste estudo apresentaram um impacto que pode ser considerado como forte, pois os valores de R^2 foram superiores a 26%, exceto no caso da Localização e acessibilidade ($R^2= 14,6\%$), que teve um impacto considerado médio. Tal resultado reflete a menor importância deste construto como influenciador da percepção de qualidade sob a ótica dos estudantes de cursos de hotelaria e turismo.

Os coeficientes de caminho (β) do modelo estrutural, sua significância (α) e o coeficiente de determinação de Pearson (R^2) estão apresentados na Figura 4.1.

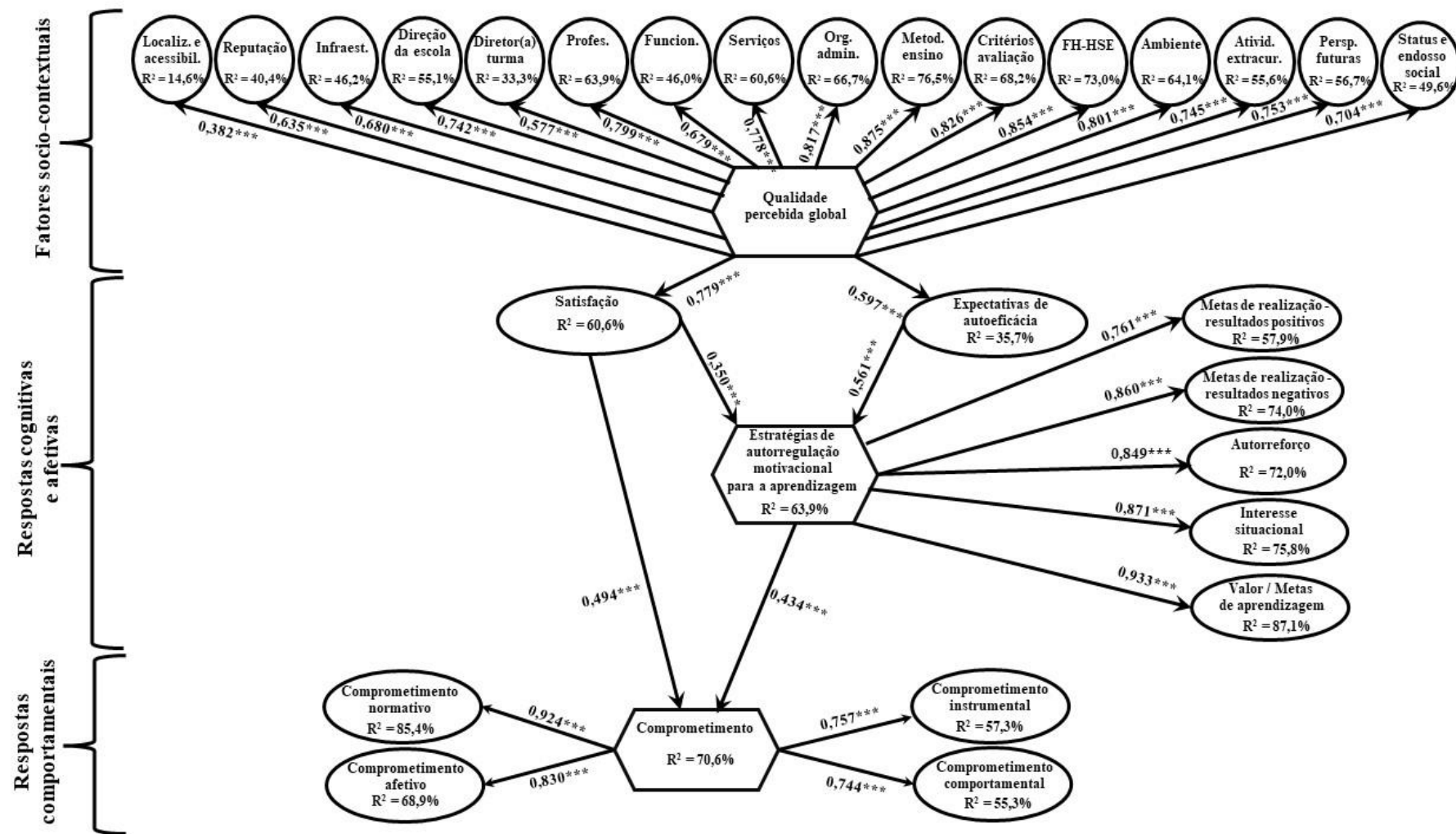


Figura 4.1. Modelo estrutural

Fonte: dados da pesquisa

Comentários: *** - O caminho é significativo ao nível de 0,1% ($p < 0,001$); R² - Variância explicada dos construtos.

No presente estudo a qualidade percebida global é um construto exógeno (antecedente) que impacta diretamente e positivamente a satisfação ($\beta = 0,779$ e $R^2 = 60,8\%$) e as expectativas de autoeficácia ($\beta = 0,597$ e $R^2 = 35,7\%$), que são construtos endógenos ou consequentes. Vale salientar que tais caminhos foram significativos ao nível de 0,1% ($p < 0,001$), o que confirma as hipóteses H1 e H2.

A satisfação ($\beta = 0,350$), juntamente com as expectativas de autoeficácia ($\beta = 0,561$) foram considerados como construtos exógenos (antecedentes) que impactam diretamente e positivamente o construto exógeno (consequente) denominado estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem ($R^2 = 63,9\%$). Tais resultados confirmam a H3 e a H4, pois tais caminhos foram estatisticamente significativos ($p < 0,001$).

O modelo estrutural revela ainda que a satisfação ($\beta = 0,494$), associada às estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem são construtos exógenos (antecedentes) que impactam diretamente e positivamente o construto consequente comprometimento dos estudantes com as escolas ($\beta = 0,434$). Os caminhos entre estes construtos foram estatisticamente significativos ao nível de 0,1%, o que apoia a H5 e a H6. Vale ressaltar que a satisfação associada à EAMA explica em grande medida o comprometimento dos estudantes com as escolas ($R^2 = 70,6\%$). Portanto, os resultados obtidos confirmam todas as hipóteses propostas nesta pesquisa.

Capítulo 5 - Conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações

5.1 Conclusões

A literatura possui diversos estudos que tratam da qualidade percebida por estudantes acerca de suas experiências no ambiente acadêmico (Vieira, 2014; Wanderley, 2012; Bernardes Neto, 2007). Entretanto, nenhum estudo anterior contemplou simultaneamente todas as dimensões de qualidade percebida incluídas no presente trabalho, quais sejam: Localização e acessibilidade, Reputação, Infraestrutura, Direção da escola, Diretor(a) de turma (OET), Professores, Funcionários, Serviços, Organização administrativa, Metodologia de ensino, Critérios de avaliação, Formação humana e habilidades socioemocionais (FH-HSE), Ambiente, Atividades extracurriculares, Perspetivas futuras e Status e endosso social. Cabe salientar que a qualidade percebida global é um construto latente de segunda ordem que reflete os construtos de primeira ordem supramencionados. Assim, a qualidade percebida global não foi mensurada diretamente, mas reflete os indicadores dos construtos de qualidade percebida de primeira ordem. Portanto, este estudo contribui para a teoria por ser mais abrangente que os anteriores por abarcar mais dimensões de qualidade percebida pelos estudantes (fatores socio-contextuais).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, o ser humano busca desenvolver-se para atingir um patamar pessoal mais elaborado, sendo que fatores socio-contextuais podem estimular ou inibir esta tendência natural e inata (Deci & Ryan, 2002). Vale ressaltar que a qualidade percebida global, bem como os construtos de qualidade percebida de primeira ordem são considerados neste estudo como fatores socio-contextuais externos ao aluno, ou seja, ocorrem no ambiente da escola ou estão relacionados a algo que ela possui algum domínio (Janke & Dickhauser, 2018; Theis et al., 2020).

O presente estudo demonstra que os fatores socio-contextuais mais relevantes para a qualidade percebida global dos estudantes de cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração em relação às suas experiências com as escolas são a metodologia de ensino, a formação humana e de habilidades socioemocionais, os critérios de avaliação, a organização administrativa, o ambiente, os professores e os serviços prestados. Adicionalmente, perspetivas futuras, atividades extracurriculares,

direção das escolas, Status e endosso social e infraestrutura também contribuem sobremaneira para a percepção de qualidade pelos alunos acerca de suas experiências. Tais fatores socio-contextuais repercutem na avaliação da qualidade percebida global por parte dos estudantes, impactando suas respostas atitudinais cognitivas e afetivas e também comportamentais (Hsu et al., 2019; Robb, 2012; Teodorescu et al., 2022).

No nível intermediário do modelo foram incluídas as respostas cognitivas e afetivas dos estudantes, nomeadamente a satisfação, as expectativas de autoeficácia e as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem. Os resultados deste estudo corroboram com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2002) ao demonstrar que os fatores socio-contextuais de qualidade percebida proporcionados e/ou influenciados pelas escolas impactaram positivamente e diretamente a satisfação e as expectativas de autoeficácia (respostas cognitivas e afetivas).

A satisfação ocorre quando as pessoas julgam que o desempenho dos serviços ou dos produtos atende ou supera às suas expectativas. Em contraste, caso o desempenho percebido for inferior às suas expectativas, elas ficarão insatisfeitas (Oliver, 2014). Desta forma, os resultados comprovam que escolas que proporcionam experiências que favoreçam uma elevada percepção de qualidade afetam positivamente a satisfação dos seus alunos ($R^2 = 60,6\%$).

As expectativas de autoeficácia dos estudantes acerca da sua capacidade em aprender as matérias e obter um bom desempenho académico (Deci & Ryan, 2002; Paulino, 2015; Santoso et al., 2021; Teodorescu et al., 2022; Yang et al., 2021) também são influenciadas de maneira direta e positiva pela qualidade percebida acerca das experiências proporcionadas pelas escolas ($R^2 = 35,7\%$). Vale salientar que a literatura preconiza que coeficientes de determinação de Pearson (R^2) superiores à 26% são considerados como tendo um forte impacto, indicando a qualidade do modelo.

A metodologia de ensino, a formação humana e de habilidades socioemocionais, os critérios de avaliação, a organização administrativa e o ambiente da escola são alguns dos fatores socio-contextuais que mais contribuem para ampliar as expectativas de autoeficácia dos estudantes. Assim, quando os alunos percebem que a metodologia de ensino é elevada, que os critérios de avaliação são justos, que a escola é bem organizada e possui um bom clima organizacional, tendem a acreditar que serão capazes de desenvolver suas habilidades, aprender os conteúdos e obterem sucesso académico.

Ainda no nível intermediário do modelo pode-se observar que as expectativas de autoeficácia dos estudantes, juntamente com a sua satisfação com as experiências vivenciadas nas escolas, impactam significativamente as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem ($R^2 = 63,9\%$). Portanto, a satisfação e as expectativas de autoeficácia são elementos fundamentais para que os estudantes desenvolvam uma maior resiliência, dedicação, empenho e esforço para atingir metas e resultados positivos que regulem a sua motivação com foco na aprendizagem (Zamfir & Mocanu, 2020; Sánchez-Rosas et al., 2019; Mahmoodi et al., 2014).

Neste estudo as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem se constituem em um construto reflexivo de segunda ordem, mensuradas por meio de cinco construtos de primeira ordem. Deve-se notar que esta pesquisa utilizou a escala proposta por Paulino (2015), que originalmente possuía seis tipos de estratégias utilizadas por estudantes para promover a sua autorregulação motivacional para a aprendizagem. Entretanto, no presente estudo, as estratégias de Regulação do valor e de Regulação por metas de aprendizagem incluídas no estudo de Paulino (2015) foram agrupadas pela Análise Fatorial Confirmatória em uma única dimensão denominada como “Valor / Metas de aprendizagem”. Tal dimensão foi a mais relevante para as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem ($\varphi = 0,933$ e $R^2 = 87,1\%$). Isto porque os estudantes acreditam que aprender as matérias lecionadas nas escolas poderá aumentar as suas competências e ser útil para eles no futuro, estimulando-os a criarem estratégias para manterem-se motivados.

Os alunos também criam estratégias para tornar as tarefas mais interessantes ou divertidas, criando estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem baseadas no interesse situacional ($\varphi = 0,871$ e $R^2 = 75,8\%$). Além disso, os estudantes criam estratégias de Autorreforço, ao estabelecer recompensas para si mesmos caso consigam atingir os seus objetivos de trabalho ($\varphi = 0,849$ e $R^2 = 72,0\%$). Em alguns casos, tais recompensas possuem um caráter hedônico (divertido), o que justifica os problemas de validade discriminante identificados nesta pesquisa por meio dos métodos HTMT e HTMT2.

Os estudantes também se preocupam com a possibilidade de obter maus resultados e eventualmente reprovarem nas disciplinas que estão a cursar. Tal preocupação é contemplada pelo construto Metas de realização – evitamento de resultados negativos, o que se constitui em mais um elemento motivador para o

desenvolvimento de estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem ($\varphi = 0,860$ e $R^2 = 74,0\%$). Por outro lado, muitos estudantes criam estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem por terem um espírito competitivo em relação aos colegas, revelando necessidades sociais e/ou de status. Assim, o construto Metas de realização – aproximação de resultados positivos incorpora crenças de que poderão obter notas melhores que os colegas e o desejo de conquistar boas notas para mostrar aos amigos que é um bom aluno ($\varphi = 0,761$ e $R^2 = 57,9\%$).

No último nível do modelo foi incluído o comprometimento dos estudantes com as escolas (Cesário et al., 2022; Hanaysha & Majid, 2018; Vieira, 2014). Isto porque as instituições de ensino objetivam manter os estudantes comprometidos como uma resposta comportamental desejada em relação aos serviços e experiências oferecidas. Conforme mencionado anteriormente, estudantes comprometidos apresentam um desempenho acadêmico superior, tendem a evadir menos e também recomendam mais as escolas para outras pessoas (Cownie, 2019). Neste estudo, o comprometimento dos estudantes com as escolas foi considerado como um construto de segunda ordem que reflete as dimensões normativa, afetiva, instrumental e comportamental (Vieira et al., 2019; Keiningham et al., 2015; Vieira, 2014; Allen & Meyer, 1990).

O comprometimento normativo, baseado na identificação dos estudantes com os valores, normas e *modus operandi* das escolas e suas possíveis repercussões em termos de qualidade da formação profissional foi a dimensão do comprometimento mais relevante nesta pesquisa ($\varphi = 0,924$ e $R^2 = 85,4\%$). Em seguida, o comprometimento afetivo mostrou-se como a segunda dimensão mais importante ($\varphi = 0,830$ e $R^2 = 68,9\%$). Tal dimensão é sustentada pelos relacionamentos interpessoais e vínculos de amizade construídos com os diversos integrantes da comunidade acadêmica das escolas (ex. colegas, professores e funcionários), que fazem com que os alunos sintam a escola como uma extensão da sua casa.

As preocupações dos estudantes com a perda de disciplinas no processo de transferência, eventuais atrasos no curso e a falta de alternativas imediatas para transferência são barreiras para a evasão das escolas, gerando um comprometimento instrumental. Tal dimensão também ajuda a elucidar a manutenção do comprometimento dos estudantes com as escolas ($\varphi = 0,757$ e $R^2 = 57,3\%$). Finalmente, os alunos desenvolvem hábitos de frequentarem as escolas, o que se torna uma atividade rotineira para eles. O comprometimento comportamental se refere ao

comportamento baseado na manutenção dos hábitos das pessoas, contribuindo para a explicação do comportamento dos estudantes em relação às escolas ($\varphi = 0,744$ e $R^2 = 55,3\%$). Ou seja, a cadeia nomológica testada no presente estudo ajuda a explicar os antecedentes do hábito dos alunos em frequentarem as escolas.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que estudantes mais satisfeitos com as suas experiências tendem a se comprometerem mais com as escolas em que estudam ($\varphi = 0,494$). Além disso, estudantes que desenvolvem estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem tendem a se comprometer mais com as escolas em que estão matriculados ($\varphi = 0,434$). A satisfação dos estudantes, associada às estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem explicam em grande medida o comprometimento dos estudantes com as escolas ($R^2 = 70,6\%$).

Este estudo contribui com a teoria ao demonstrar a existência de relações diretas e positivas entre fatores socio-contextuais de qualidade percebida pelos estudantes e suas respostas internas cognitivas e afetivas (satisfação e expectativas de autoeficácia). Além disso, evidencia as repercussões decorrentes da satisfação e das expectativas de autoeficácia sobre as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem. Ademais, revela que a satisfação, associada às estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem desencadeiam respostas comportamentais dos estudantes, representadas pelo seu comprometimento com as escolas. Trata-se, portanto, de um estudo inédito e mais abrangente que os anteriores que não abarcaram todas as relações hipotéticas supramencionadas concomitantemente.

Como contribuições para as instituições de ensino, este estudo confirma que a percepção de qualidade por parte dos alunos acerca de suas experiências com as escolas é um construto multidimensional que envolve elementos tangíveis (ex. infraestrutura e localização e acessibilidade) e intangíveis (ex. organização administrativa, serviços, ambiente, formação humana e de habilidades socioemocionais, dentre outros). Considerando que as dimensões de qualidade percebida são fatores socio-contextuais que influenciam toda a cadeia nomológica proposta neste estudo, as instituições de ensino deverão desenvolver estratégias e ações para oferecer experiências de excelente qualidade para os estudantes, repercutindo em níveis mais elevados de satisfação, expectativas de autoeficácia, motivação para a aprendizagem e comprometimento com as escolas.

5.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

O presente estudo possui algumas limitações. A primeira limitação identificada foi que a recolha de dados ocorreu por meio de um corte transversal único, ou seja, as informações foram obtidas apenas em um momento do tempo, com duração de sessenta dias. Apesar de este tipo de corte oferecer vantagens em termos de rapidez, custos e retratar os fenômenos em um momento no tempo de forma bastante precisa, incorre em algumas restrições. Dentre elas, pode-se destacar que os fenômenos podem se alterar ao longo do tempo. Estudos futuros poderão ser realizados no sentido de acompanhar a evolução temporal das opiniões dos estudantes.

Cabe salientar ainda que a recolha de dados ocorreu no primeiro semestre após o retorno dos alunos às atividades presenciais após um longo período de aulas online, devido a pandemia por Covid-19. Tal contexto influencia os parâmetros ou critérios de avaliação dos estudantes acerca da qualidade de suas experiências no ambiente escolar (Castaman & Rodrigues, 2020; Chen et al, 2020; Jin et al., 2021; Reizer et al., 2021; König et al., 2020). Acredita-se que caso este estudo fosse realizado em condições de normalidade, os resultados poderiam ser distintos. Portanto, recomenda-se que as escolas mantenham um monitoramento periódico das avaliações no intuito de contribuir para compreensão desse fenômeno ao longo do tempo.

Esta pesquisa incluiu apenas estudantes de cursos de formação profissional em nível 4 e 5 nas áreas de turismo, hospitalidade e restauração matriculados nas escolas de hotelaria e turismo do Turismo de Portugal IP. Deste modo, os resultados deste estudo não podem ser generalizados para populações de estudantes de cursos profissionalizantes em outras áreas do conhecimento ou outros tipos (ex. cursos de idiomas), modalidades (ex. cursos online ou híbridos) e níveis de cursos (ex. graduação ou pós-graduação). Isto porque as dimensões de qualidade percebida das experiências (fatores socio-contextuais) que poderão interferir nas respostas atitudinais cognitivas e afetivas, e também comportamentais poderão ser distintas para cada um destes tipos, modalidades e níveis de cursos. Vale salientar ainda que as dimensões de qualidade percebida incluídas neste trabalho foram obtidas por meio de estudos anteriores. Eventualmente estudos futuros poderão contemplar uma fase qualitativa no afã de revelar outras dimensões de qualidade, que se constituirão em fatores socio-contextuais

distintos dos contemplados nesta pesquisa. Além disso, estudos futuros poderão incluir, alterar ou excluir algumas das dimensões contempladas nesta pesquisa.

A amostra desta pesquisa foi do tipo não probabilística por conveniência e acessibilidade, o que não permite a extrapolação dos seus resultados para outras populações. Além disso, o número de respondentes de cada uma das doze escolas de hotelaria e turismo de Turismo de Portugal IP variou substancialmente, pois existem diferenças no número total de estudantes matriculados em cada uma delas e na participação deles na pesquisa, o que repercutiu no número total de respondentes por escola. Assim, apesar dos resultados oferecerem um panorama geral das escolas da rede do Turismo de Portugal IP, não permitem fazer comparações entre as escolas. Estudos futuros poderão recorrer a amostras aleatórias simples ou estratificadas que apresentam caráter probabilístico.

A média de idade dos respondentes foi de 20,3 anos e a moda de 18 anos. Acredita-se que os resultados poderiam ser distintos caso os participantes tivessem diferentes idades. Portanto, sugere-se que estudos futuros abarquem estudantes de outras faixas etárias.

Aspetos culturais também poderão interferir nos resultados, revelando diferentes perfis de estudantes em outros países. Assim, recomenda-se adaptar e testar o modelo proposto nesta pesquisa em diferentes países.

Nesta investigação optou-se por utilizar a escala desenvolvida por Paulino (2015). Entretanto, notou-se que as dimensões de estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem denominadas Valor e Metas de aprendizagem foram agrupadas pela Análise Fatorial Confirmatória de forma inesperada. Estudos futuros poderão aprimorar estas escalas com intuito de mensurar mais apropriadamente as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem.

Outra limitação encontrada é que as estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem denominadas Autorreforço e Interesse situacional propostas no estudo de Paulino (2015) utilizaram indicadores muito semelhantes no que se refere a tornar as atividades divertidas ou em focar em aspetos divertidos da tarefa. Assim, tais estratégias não obtiveram validade discriminante pelos métodos HTMT e HTMT2, mas apenas pelo critério de Fornell e Larcker (1981). Sugere-se que os indicadores destas estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem sejam melhorados em estudos futuros para evitar problemas de validade discriminante.

Finalmente, o presente estudo demonstra que algumas dimensões de qualidade percebida da experiência como metodologia de ensino, formação humana e de habilidades socioemocionais e critérios de avaliação são relevantes para a satisfação e as expectativas de autoeficácia dos alunos. Considerando que o feedback positivo encoraja a autonomia e o sentimento de competência dos alunos (Legault et al., 2006; Deci & Ryan, 2002), estudos futuros poderão aprofundar mais nas relações entre os critérios de avaliação, a metodologia de ensino e a formação humana e de habilidades com as expectativas dos alunos em obter sucesso acadêmico e aprender os conteúdos das disciplinas, estimulando-os a criarem estratégias de autorregulação motivacional para a aprendizagem.

Referências

- Ahmed, W. (2017). Motivation and self-regulated learning: A multivariate multilevel analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2017.03.001>
- Aguirre-Urreta, M. I., & Rönkkö, M. (2018). Statistical inference with PLS using bootstrap confidence intervals. *MIS Quarterly*, 42(3), 1001-1020. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2018/13587>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Aydin, S. (2016). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bernardes Neto, J. (2007). *Impactos da qualidade percebida sobre as atitudes e intenções comportamentais de estudantes de ensino médio*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fumec]*. <http://revista.fumec.br/index.php/pdma/article/view>
- Bhatia, A., Fabbri, C., Cerna-Turoff, I., Tanton, C., Knight, L., Turner, E., Lokot, M., Lees, S., Cislighi, B., Peterman, A., Guedes, A., & Devries, K. (2020). COVID-19 response measures and violence against children. *Bulletin of the World Health Organization*, 98(9), 583-583A. <https://doi.org/10.2471%2FBFLT.20.263467>
- Castaman, A., & Rodrigues, R. (2020). Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- Cesário, F., Sabino, A., Moreira, A., Portugal, M., & Correia, A. (2022). Students' Motivation for a Sustainable Career in the Hospitality Industry in Portugal. *Sustainability*, 14(11), 6522. <https://doi.org/10.3390/su14116522>
- Chaudhary, N., & Sharma, B. (2012). Impact of employee motivation on performance (productivity) in private organization. *International Journal of Business Trends and Technology*, 2(4), 29-35. <https://www.academia.edu/4990542>

- Chen, T., Cong, G., Peng, L., Yin, X., Rong, J., & Yang, J. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the Covid-19 pandemic. *Healthcare*, 8(3), 200-226. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030200>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing*. OECD Publishing.
- Chin, W. W., & Newsted, P. R. (1999). Structural equation modeling analysis with small samples using partial least squares. In R. H. Hoyle (Ed.), *Statistical strategies for small sample research*, (pp. 307–341). Sage Publications.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(S1), S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cownie, F. (2019). ‘What drives students’ affective commitment towards their university?’. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 674–691. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1394988>
- Cunha, Á. S. da, Souki, G. Q., Moura, L. R. C., & Neto, M. T. R. (2015). Proposição e teste de um modelo de escolha de cursos de graduação. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(1), 86-109. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n1p86>
- Davis, W. S. (2022). Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Exploring the Interdependence of Basic Needs Satisfaction in Postsecondary World Language Education. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(1), e415422. <https://doi.org/10.52598/jpll/4/1/2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self - determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self - determination theory research* (pp. 431 – 441). University of Rochester Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>

- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *14*(20), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes Portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, *18*(18), 155–172. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2569>
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., & Zulkifli, A. N. (2020). A review of motivation theories, models and instruments in learning environment. *Journal of Critical Reviews*, *7*(6), 554-559. <http://bit.ly/3D6qSYK>
- Gössling, S., Scott, D., & Hall, C. M. (2020). Pandemics, tourism and global change: a rapid assessment of COVID-19. *Journal of Sustainable Tourism*, *29*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1758708>
- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2021). General causality orientations in self-determination theory: Meta-analysis and test of a process model. *European Journal of Personality*, *35*(5), 710-735. <https://doi.org/10.1177/0890207020962330>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2019a), *Multivariate Data Analysis*. (8th ed.), Cengage Learning EMEA.
- Hair, J. F., Risher, J.J., Sarstedt, M., & Ringle, C. (2019b), When to use and how to report the results of PLS-SEM, *European Business Review*, *3*(1), 2-24. <http://dx.doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017), *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*, (2nd ed.), Sage Publications.
- Hanaysha, J. R., & Majid, M. (2018). Employee Motivation and its Role in Improving the Productivity and Organizational Commitment at Higher Education Institutions. *Journal of Entrepreneurship and Business*, *6*(1), 17–28. <https://doi.org/10.17687/jeb.v6i1.422>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, *20*(76), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Heale, R., & Griffin, M. T. Q. (2009). Self-efficacy with application to adolescent smoking cessation: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, *65*(4), 912–918. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04953.x>

- Henseler, J. (2021a). *Composite-based structural equation modeling: Analysing latent and emergent variables*. Guilford Press.
- Henseler, J. (2021b). *ADANCO 2.3*. Composite modeling. <https://www.composite-modeling.com/>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <http://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Henseler, J., Ringle, C. M. & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. Sinkovics, R.R. and Ghauri, P.N. (Eds.) *New Challenges to International Marketing - Advances in International Marketing*, (pp. 277-319) Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Hsu, H. C. K., Wang, C. V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2018). A situated process model of vocational achievement goal striving within members of the academic staff at university. *Motivation and Emotion*, 42(4), 466-481. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-017-9657-z>
- Jin, Y. Q., Lin, C. L., Zhao, Q., Yu, S. W., & Su, Y. S. (2021). A study on traditional teaching method transferring to E-learning under the COVID-19 pandemic: From Chinese students' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12, 632787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632787>
- Keiningham, T. L., Frennea, C. M., Aksoy, L., Buoye, A., & Mittal, V. (2015). A five-component customer commitment model: implications for repurchase intentions in goods and services industries. *Journal of Service Research*, 18(4), 433-450. <https://doi.org/10.1177/1094670515578823>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Maduka, C. E., & Okafor, O. (2014). Effect of motivation on employee productivity: A study of manufacturing companies in Nnewi. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(7), 137-147. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijmsr/v2-i7/14.pdf>
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.517>
- Malhotra, N., Nunan, D. and Birks, D. F. (2017), *Marketing research: an applied approach* (5th ed.) Pearson.
- Martins, J. M. D., Teixeira, L. A. A., & Silva, J. T. M. (2009). Marketing educacional: uma análise de atributos e posicionamento de instituições de ensino superior. *Revista Adm. Made*, 13(1), 57-75. <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/12/22>
- Oliver, R. L. (2014). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. (2nd ed.). Routledge.
- Paulino, A. P. de O. (2015). *Regulação da motivação: Avaliação e promoção da dimensão motivacional da aprendizagem autorregulada - contributos de alunos e professores*. [Doctoral thesis, Universidade de Lisboa]* <http://hdl.handle.net/10451/20314>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Reizer, A., Geffen, L., & Koslowsky, M. (2021). Life under the COVID-19 lockdown: On the relationship between intolerance of uncertainty and psychological distress. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(4), 432–437. <https://doi.org/10.1037/tra0001012>
- Rettie, H., & Daniels, J. (2021). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(3), 427–437. <https://doi.org/10.1037/amp0000710>
- Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>
- Ringle, C., Da Silva, D., & Bido, D. (2014). Structural equation modeling with the SmartPLS. *Brazilian Journal of Marketing*, 13(2), 56-73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>

- Robb, M. (2012). Self-efficacy with application to nursing education: A concept analysis. *Nursing Forum*, 47(3), 166-172. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2012.00267.x>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Donald, J. N., & Bradshaw, E. L. (2021). Mindfulness and motivation: a process view using self-determination theory. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 300-306. <https://doi.org/10.1177/09637214211009511>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sánchez-Rosas, J., Aguirre, R. S., Bovina-Martijena, N., & Galarza, V. L. (2019). Motivational Regulation Strategies: A Questionnaire for its Measurement in Argentinian University Students. *Revista Evaluar*, 19(1), 35-42. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v19.n1.23878>
- Santoso, A. S., Haryanto, J. O., Widyanto, H., Suryanto, H., & Rosmawati, L. (2021). Are entrepreneurs born or made? A look at entrepreneurial marketing education within vocational high school. *Asean Marketing Journal*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.21002/amj.v13i1.13181>
- Silva, G. M. A. (2005). *Comportamento do consumidor: um estudo em uma instituição de ensino de idiomas*. [Dissertação de mestrado]. Fead Centro de Gestão Empreendedora.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700. <https://doi.org/10.2308/iace.2001.16.4.663>
- Souki, G. Q., Antonialli, L. M., Barbosa, A. A. S. & Oliveira, A. S. (2020), Impacts of the perceived quality by consumers' of à la carte restaurants on their attitudes and behavioral intentions. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 32(2), 301-321. <https://doi.org/10.1108/APJML-11-2018-0491>
- Souki, G. Q., & Bernardes Neto, J. (2007, Setembro, 22-26). *Desenvolvimento e validação de uma escala para avaliação da qualidade percebida por estudantes de instituições de ensino médio*. [Apresentação de artigo]. XXXI ENANPAD-Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro. http://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=NzcxNw==

- Souki, G. Q., Duarte, A. P. de A., Silva, F. E. J., & Gonçalves Filho, C. (2007). Desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação de atributos importantes para a escolha de cursos de inglês. *Revista Pretexto*, 8(2), 57-78. <https://doi.org/10.21714/pretexto.v8i2.443>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.
- Teodorescu, D., Aivaz, K. A., & Amalfi, A. (2022). Factors affecting motivation in online courses during the COVID-19 pandemic: The experiences of students at a Romanian public university. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 332-349. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1972024>
- Theis, D., Sauerwein, M., & Fischer, N. (2020). Perceived quality of instruction: The relationship among indicators of students' basic needs, mastery goals, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 176-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12313>
- Todorova, M., & Karamanska, D. (2015). A study of motivation and satisfaction of students in E-learning environment. *Applied Technologies and Innovations*, 11(2), 82–89. <https://doi.org/10.15208/ati.2015.09>
- Turismo de Portugal IP. (2022). *Escolas Turismo de Portugal*. <https://www.turismodeportugal.pt/>
- Vieira, A. M. H. (2014). *Impactos da Qualidade Percebida sobre a Satisfação, o Valor Percebido, o Comprometimento e a Propensão à Evasão de estudantes de graduação tecnológica*. [Dissertação de mestrado, Centro Universitário UNA]*. Repositório Institucional do Centro Universitário UNA. <http://bit.ly/3wslKKp>
- Vieira, F. H. F., Souki, G. Q., Reis Neto, M.T., Gonçalves Filho, C., (2019). Desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação da qualidade percebida e das atitudes e intenções comportamentais de clientes de serviços de fisioterapia. *Administração de Empresas em Revista*, 1(15), 367-380. <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/27>
- Wanderley, B. M. (2012). *Desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação da qualidade percebida e das atitudes e intenções comportamentais de estudantes de escolas de inglês*. [Master's thesis, Centro Universitário UNA]*. Repositório Institucional do Centro Universitário UNA. <http://bit.ly/3XR80Vd>
- WHO - World Health Organization (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*, 7(3), 418–428. <https://doi.org/10.5465/AMR.1982.4285349>

- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, *81*(2), 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Yang, J., Peng, M. Y. P., Wong, S., & Chong, W. (2021). How E-learning environmental stimuli influence determinates of learning engagement in the context of COVID-19? SOR model perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 584976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.584976>
- Zamfir, A. M., & Mocanu, C. (2020). Perceived academic self-efficacy among Romanian upper secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 4689. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134689>
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, *52*(3), 2–22. <https://doi.org/10.2307/1251446>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Apêndices

Apêndice 1. Formulário eletrônico

Prezado(a) aluno(a),

Estamos a realizar uma pesquisa sobre as **experiências de alunos em relação aos cursos profissionalizantes nas áreas de turismo, hotelaria e restauração**. A sua participação é muito importante para o êxito do nosso trabalho. Cabe realçar que o **sigilo das informações individuais será totalmente preservado**. Pela sua especial colaboração, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos!

Observação:

Em caso de dúvidas, comentários ou críticas, por favor entrar em contato com Rejane Santana, que é aluna do curso de mestrado em Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve pelo e-mail rejane@souki.net.br ou pelo telefone: 911 168 900.

Considerando o exposto, concorda em participar desta investigação?

Sim (Continua para o Bloco 1) Não (Agradece e encerra a investigação)

Bloco 1 - Informações pessoais	
B1.1) Sexo: 1. <input type="checkbox"/> Masculino 2. <input type="checkbox"/> Feminino 3. <input type="checkbox"/> Não binário 4. <input type="checkbox"/> Prefiro não responder	B1.2) Idade (anos):
B1.3) Em que Escola de Hotelaria e Turismo estuda? (Marcar apenas uma opção) 1. <input type="checkbox"/> Algarve 2. <input type="checkbox"/> Coimbra 3. <input type="checkbox"/> Douro - Lamego 4. <input type="checkbox"/> Estoril 5. <input type="checkbox"/> Lisboa 6. <input type="checkbox"/> Oeste 7. <input type="checkbox"/> Portalegre 8. <input type="checkbox"/> Portimão 9. <input type="checkbox"/> Porto 10. <input type="checkbox"/> Setúbal 11. <input type="checkbox"/> Viana do Castelo 12. <input type="checkbox"/> Vila Real de Santo António	
B1.4) Qual é o curso que está a frequentar? _____	

Bloco 2 – Reputação						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a REPUTAÇÃO DA ESCOLA NOS SECTORES DE TURISMO, HOTELARIA E RESTAURAÇÃO onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente . Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder .						
A escola onde eu estudo ...	NS	1	2	3	4	5
B2.1) É reconhecida por oferecer uma excelente formação profissional nos sectores de turismo, hotelaria e restauração	NS	1	2	3	4	5
B2.2) Tem uma excelente reputação nos setores de turismo, hotelaria e restauração	NS	1	2	3	4	5
B2.3) É considerada pelas pessoas como de excelente qualidade na formação profissional para os setores de turismo, hotelaria e restauração	NS	1	2	3	4	5

Bloco 3 – Localização e acessibilidade						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a LOCALIZAÇÃO E A ACESSIBILIDADE DA ESCOLA onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
A escola onde eu estudo ...	NS	1	2	3	4	5
B3.1) Tem uma excelente localização	NS	1	2	3	4	5
B3.2) É fácil de chegar a partir da minha casa	NS	1	2	3	4	5
B3.3) Fica em um local de fácil acesso	NS	1	2	3	4	5

Bloco 4 – Infraestrutura física						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a INFRAESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
A escola onde eu estudo possui uma excelente INFRAESTRUTURA FÍSICA de...	NS	1	2	3	4	5
B4.1) Salas de aula	NS	1	2	3	4	5
B4.2) Laboratório de informática (TIC)	NS	1	2	3	4	5
B4.3) Cozinha / Pastelaria	NS	1	2	3	4	5
B4.4) Espaços de lazer e socialização	NS	1	2	3	4	5
B4.5) Casas de banho	NS	1	2	3	4	5
B4.6) Refeitório, bar e/ou cantina	NS	1	2	3	4	5

Bloco 5 – Direção da escola						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a DIREÇÃO DA ESCOLA onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
A direção da escola onde eu estudo ...	NS	1	2	3	4	5
B5.1) É disponível para ouvir, ajudar e orientar os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B5.2) Possui um excelente relacionamento com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B5.3) Possui uma comunicação clara e eficiente com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B5.4) Procura, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	NS	1	2	3	4	5
B5.5) Cumpre com os compromissos acordados com os alunos.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 6 – Diretor(a) de turma(OET)						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre o(a) DIRETOR(A) DA VOSSA TURMA (OET) , sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
O(A) Diretor(a) (OET) da minha turma ...	NS	1	2	3	4	5
B6.1) É disponível para ouvir, ajudar e orientar os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.2) Possui um excelente relacionamento com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.3) Trata os alunos com respeito e educação.	NS	1	2	3	4	5
B6.4) Possui uma comunicação clara e eficiente com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.5) Procura, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.6) Propõe, desenvolve e incentiva a execução de projetos que favorecem a aprendizagem dos alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.7) Cumpre com os compromissos acordados com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B6.8) Contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 7 – Professores

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre os **PROFESSORES DA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

Os professores da escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B7.1) Apresentam excelente conhecimento sobre o conteúdo das disciplinas.	NS	1	2	3	4	5
B7.2) Possuem uma excelente didática (sabem transmitir o conteúdo das disciplinas).	NS	1	2	3	4	5
B7.3) Preocupam-se em ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem as suas capacidades.	NS	1	2	3	4	5
B7.4) São assíduos (ou seja, não faltam às aulas).	NS	1	2	3	4	5
B7.5) São pontuais (ou seja, chegam para a aula na hora certa).	NS	1	2	3	4	5
B7.6) Mantêm um excelente relacionamento com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B7.7) Tratam os alunos com respeito e educação.	NS	1	2	3	4	5
B7.8) Respeitam o ponto de vista dos alunos.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 8 – Funcionários

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre os **FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

Os funcionários da escola onde eu estudo ...	NS	1	2	3	4	5
B8.1) São disponíveis para ouvir, ajudar e orientar os alunos	NS	1	2	3	4	5
B8.2) Possuem um excelente relacionamento com os alunos	NS	1	2	3	4	5
B8.3) Tratam os alunos com respeito e educação	NS	1	2	3	4	5
B8.4) Possuem uma comunicação clara e eficiente com os alunos	NS	1	2	3	4	5
B8.5) Procuram, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 9 – Serviços prestados pela escola

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre os **SERVIÇOS PRESTADOS PELA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Muito mau, 2. Mau 3. Satisfatório, 4. Bom e 5. Muito bom.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

Serviços prestados pela escola onde eu estudo	NS	1	2	3	4	5
B9.1) Portaria/Segurança	NS	1	2	3	4	5
B9.2) Secretaria escolar	NS	1	2	3	4	5
B9.3) Tesouraria	NS	1	2	3	4	5
B9.4) Sector de manutenção da infra-estrutura (Ex. consertos em geral, pintura da escola, etc.)	NS	1	2	3	4	5
B9.5) Sector de tecnologia de informação (informática)	NS	1	2	3	4	5
B9.6) Sector de limpeza	NS	1	2	3	4	5
B9.7) Refeitório, bar e/ou cantina	NS	1	2	3	4	5

Bloco 10 – Organização administrativa

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a **ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

A escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B10.1) Tem uma excelente organização administrativa (Ex. rotinas de documentos, cumprimento de calendário, etc.).	NS	1	2	3	4	5
B10.2) Resolve os problemas de maneira simples e com pouca burocracia.	NS	1	2	3	4	5
B10.3) Apresenta as normas e diretrizes da escola de forma clara.	NS	1	2	3	4	5
B10.4) Possui uma comunicação clara e eficiente com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B10.5) Cumpre com os compromissos combinados com os alunos.	NS	1	2	3	4	5
B10.6) Procura, dentro das suas possibilidades, atender às solicitações e solucionar os problemas trazidos pelos alunos.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 11 – Metodologia de ensino

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a **METODOLOGIA DE ENSINO DA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

A escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B11.1) Tem uma excelente metodologia de ensino	NS	1	2	3	4	5
B11.2) Utiliza uma metodologia de ensino moderna e inovadora	NS	1	2	3	4	5
B11.3) Utiliza uma metodologia de ensino que associa a teoria com a prática adequadamente	NS	1	2	3	4	5
B11.4) Oferece uma metodologia de ensino que visa ajudar os alunos a solucionarem os desafios que encontrarão no mercado de trabalho	NS	1	2	3	4	5

Bloco 12 – Critérios de avaliação

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre os **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PELA ESCOLA** onde estuda, sendo: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente.** Marcar com um **X** na opção **NS**, caso não saiba responder.

A escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B12.1) Apresenta coerência entre o que é ensinado e o que é exigido nas avaliações e trabalhos.	NS	1	2	3	4	5
B12.2) Possui critérios justos de avaliação dos alunos.	NS	1	2	3	4	5
B12.3) Possui um nível de exigência nos estudos adequado para o nível de ensino oferecido.	NS	1	2	3	4	5

Bloco 13 – Formação humana e habilidades socioemocionais						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a FORMAÇÃO HUMANA E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS proporcionada pela escola onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
A escola onde eu estudo ...	NS	1	2	3	4	5
B13.1) Desenvolve habilidades socioemocionais dos alunos, tais como respeito, empatia, colaboração e honestidade	NS	1	2	3	4	5
B13.2) Preocupa-se com a formação humana, moral e ética dos alunos	NS	1	2	3	4	5
B13.3) Estimula os alunos a preocuparem-se com o meio ambiente (responsabilidade ambiental)	NS	1	2	3	4	5
B13.4) Estimula os alunos a se preocuparem com os problemas sociais (responsabilidade social).	NS	1	2	3	4	5
B13.5) Estimula os alunos a serem inclusivos, aceitando e respeitando a diversidade entre as pessoas (Ex. raça, religião, gênero, opiniões, etc.)	NS	1	2	3	4	5
B13.6) Estimula e exige disciplina aos alunos	NS	1	2	3	4	5
B13.7) Estimula os alunos a reconhecerem suas obrigações e responsabilidades	NS	1	2	3	4	5

Bloco 14 – Ambiente da escola						
Favor marcar os valores que melhor representem a sua opinião sobre a AMBIENTE DA ESCOLA ONDE ESTUDA , sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
O ambiente da escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B14.1) Dá liberdade para os alunos expressarem a sua opinião	NS	1	2	3	4	5
B14.2) Possui meios adequados para receber reclamações e sugestões dos alunos	NS	1	2	3	4	5
B14.3) Trata de maneira rápida e eficaz as reclamações e sugestões dos alunos	NS	1	2	3	4	5
B14.4) Trata de maneira adequada casos de "bullying" e conflitos entre os envolvidos	NS	1	2	3	4	5
B14.5) Sempre dá retorno para os alunos sobre as suas reclamações e sugestões	NS	1	2	3	4	5
B14.6) É acolhedor para os alunos	NS	1	2	3	4	5

Bloco 15 – Atividades extracurriculares						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre as ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DA ESCOLA onde estuda, sendo: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo na maior parte, 3. Nem concordo, nem discordo, 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente. Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
A escola onde eu estudo...	NS	1	2	3	4	5
B15.1) Promove atividades extracurriculares (Ex. eventos culturais, concursos, pontos turísticos/históricos, etc.)	NS	1	2	3	4	5
B15.2) Realiza projetos inovadores que favorecem a aprendizagem dos alunos	NS	1	2	3	4	5
B15.3) Oferece oportunidades de estágio profissional aos alunos	NS	1	2	3	4	5

Bloco 16 – Perspetivas futuras						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre as <u>PERSPETIVAS FUTURAS PROPORCIONADAS PELA ESCOLA ONDE ESTUDA</u> , sendo: 1. Discordo totalmente , 2. Discordo na maior parte , 3. Nem concordo, nem discordo , 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente . Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
Eu acredito que ...	NS	1	2	3	4	5
B16.1) Os alunos formados na escola onde eu estudo têm mais hipóteses de acederem ao mercado de trabalho	NS	1	2	3	4	5
B16.2) Os alunos formados na minha escola têm mais hipóteses de ter uma carreira profissional de sucesso	NS	1	2	3	4	5
B16.3) Os alunos formados na escola onde eu estudo tem mais hipóteses de entrar em boas faculdades / universidades	NS	1	2	3	4	5

Bloco 17 – Status e endosso social						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a <u>ESCOLA ONDE ESTUDA</u> , sendo: 1. Discordo totalmente , 2. Discordo na maior parte , 3. Nem concordo, nem discordo , 4. Concordo na maior parte e 5. Concordo totalmente . Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder.						
Eu acredito que ...	NS	1	2	3	4	5
B17.1) Meus familiares valorizam o facto de estar a estudar nesta escola	NS	1	2	3	4	5
B17.2) Meus amigos e colegas valorizam o facto de estar a estudar nesta escola	NS	1	2	3	4	5
B17.3) Estudar na minha escola dá prestígio / status aos alunos	NS	1	2	3	4	5

Bloco 20 – Percepção sobre a Qualidade Global da escola onde estuda				
B20.1) Atribua uma <u>NOTA</u> que melhor represente a sua opinião sobre a <u>QUALIDADE GLOBAL DA ESCOLA ONDE ESTUDA</u>, sendo: 1. Muito mau, 2. Mau, 3. Satisfatório, 4. Bom e 5. Muito bom.				
1. Muito mau	2. Mau	3. Satisfatório	4. Bom	5. Muito bom

Bloco 21 – Satisfação						
Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre a sua <u>SATISFAÇÃO COM A ESCOLA ONDE ESTUDA</u> , sendo: 1. DT (Discordo totalmente) , 2. DMP (Discordo na maior parte) , 3. NCND (Nem concordo, nem discordo) , 4. CMP (Concordo na maior parte) e 5. CT (Concordo totalmente) . Marcar com um X na opção NS , caso não saiba responder ou a afirmativa não se aplique ao seu caso.						
Afirmativas	NS	1	2	3	4	5
B21.1) A escola em que eu estudo atende às minhas expectativas	NS	1	2	3	4	5
B21.2) Eu estou satisfeito em estudar nesta escola	NS	1	2	3	4	5
B21.3) Eu gosto de estudar nesta escola	NS	1	2	3	4	5
B21.4) Eu sinto prazer em estudar nesta escola	NS	1	2	3	4	5

Bloco 22. Comprometimento

Marque os **VALORES QUE MELHOR REPRESENTEM A SUA OPINIÃO SOBRE A ESCOLA ONDE ESTUDA**, sendo: **1. DT (Discordo totalmente)**, **2. DMP (Discordo na maior parte)**, **3. NCND (Nem concordo, nem discordo)**, **4. CMP (Concordo na maior parte)** e **5. CT (Concordo totalmente)**. Marque um **X** na opção **NS**, caso **não saiba responder**. Marcar com um **X** na opção **NS**, caso **não saiba responder ou a afirmativa não se aplique ao seu caso**.

Afirmativas	NS	1	2	3	4	5
B22.1) Eu tenho um vínculo de amizade com vários colegas desta escola	NS	1	2	3	4	5
B22.2) Eu sou reconhecido por professores, funcionários e colegas como membro da comunidade acadêmica desta escola	NS	1	2	3	4	5
B22.3) Eu sinto esta escola como se fosse uma extensão da minha casa	NS	1	2	3	4	5
B22.4) Eu acredito nos valores e nas normas desta escola	NS	1	2	3	4	5
B22.5) Eu identifico-me com a forma em que as coisas são feitas nesta escola	NS	1	2	3	4	5
B22.6) Eu esforço-me para cumprir as atividades propostas pelos professores desta escola, pois acredito que assim terei uma excelente formação profissional	NS	1	2	3	4	5
B22.7) Eu acredito que, após concluir o meu curso nesta escola, terei uma excelente formação profissional	NS	1	2	3	4	5
B22.8) Acho que se eu abandonasse a escola em que estudo, ficaria perdido (a) sobre o que fazer no meu dia a dia	NS	1	2	3	4	5
B22.9) Um dos problemas de deixar esta escola agora seria a falta de alternativas imediatas para transferência	NS	1	2	3	4	5
B22.10) Um dos problemas de deixar esta escola seria perder disciplinas no processo de transferência	NS	1	2	3	4	5
B22.11) Um dos problemas de deixar esta escola seria atrasar o meu curso	NS	1	2	3	4	5
B22.12) Eu já investi muito dinheiro nesta escola para interromper o meu curso antes de me formar	NS	1	2	3	4	5
B22.13) Eu tenho me esforçado nesta escola porque é a única que eu tenho condições financeiras de pagar	NS	1	2	3	4	5
B22.14) Para mim, estudar nesta escola se tornou uma atividade rotineira	NS	1	2	3	4	5
B22.15) Frequentar esta escola passou a ser um hábito para mim	NS	1	2	3	4	5
B22.16) Eu já estou acostumado(a) a frequentar esta escola	NS	1	2	3	4	5

Bloco 23. Motivação

Marque os valores que melhor representem a sua opinião sobre o seu **COMPORTAMENTO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS NA ESCOLA ONDE ESTUDA**, sendo: **1. DT (Discordo totalmente)**, **2. DMP (Discordo na maior parte)**, **3. NCND (Nem concordo, nem discordo)**, **4. CMP (Concordo na maior parte)** e **5. CT (Concordo totalmente)**. Marque um X na opção **NS**, caso **não saiba responder**. Marcar com um X na opção **NS**, caso **não saiba responder ou a afirmativa não se aplique ao seu caso**.

Comportamento em relação aos estudos na escola onde estuda	NS	1	2	3	4	5
B23.1) A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro.	NS	1	2	3	4	5
B23.2) Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola.	NS	1	2	3	4	5
B23.3) Preocupa-me ter más notas.	NS	1	2	3	4	5
B23.4) Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas.	NS	1	2	3	4	5
B23.5) Sinto que sou capaz de me concentrar nas matérias que estudo.	NS	1	2	3	4	5
B23.6) Quero ter melhores notas que a maioria dos meus colegas.	NS	1	2	3	4	5
B23.7) Aquilo que me motiva a estudar é o receio de ter maus resultados.	NS	1	2	3	4	5
B23.8) O que aprendo na escola é útil pela vida fora.	NS	1	2	3	4	5
B23.9) Tento mostrar que as minhas capacidades são melhores do que as dos outros.	NS	1	2	3	4	5
B23.10) Penso que tenho capacidades para ter bons resultados na escola.	NS	1	2	3	4	5
B23.11) Estudo para evitar ter más notas.	NS	1	2	3	4	5
B23.12) Quero ter boas notas para mostrar aos meus amigos que sou bom aluno.	NS	1	2	3	4	5
B23.13) Quando quero, consigo ter boas notas.	NS	1	2	3	4	5
B23.14) Acredito que é útil estudar para conseguir um bom emprego.	NS	1	2	3	4	5
B23.15) Tento convencer-me que aquela tarefa/matéria pode ser-me útil no futuro.	NS	1	2	3	4	5
B23.16) Faço um acordo comigo de que se eu conseguir terminar parte do trabalho posso fazer alguma coisa divertida depois.	NS	1	2	3	4	5
B23.17) Procuo fazer da tarefa uma atividade divertida.	NS	1	2	3	4	5
B23.18) Digo a mim próprio(a) que se não trabalhar posso reprovar de ano.	NS	1	2	3	4	5
B23.19) Digo a mim próprio que aquela tarefa/matéria pode ser importante para mim.	NS	1	2	3	4	5
B23.20) Torno a tarefa mais interessante ao transformá-la num jogo.	NS	1	2	3	4	5
B23.21) Prometo a mim próprio(a) fazer alguma coisa que me seja agradável, depois de conseguir terminar os trabalhos.	NS	1	2	3	4	5
B23.22) Convenço-me a trabalhar até saber bem as matérias ou conseguir realizar um bom trabalho.	NS	1	2	3	4	5
B23.23) Penso que aquele trabalho/matéria é importante para melhorar as minhas competências.	NS	1	2	3	4	5
B23.24) Estabeleço um objetivo de trabalho e prometo-me uma recompensa se o conseguir atingir.	NS	1	2	3	4	5
B23.25) Para tornar a tarefa menos aborrecida, tento focar-me num aspeto divertido que ela tenha.	NS	1	2	3	4	5

