



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

Departamento de Comunicação e Arte

**Sandra Vieira
Vasconcelos**

***Blearning* no Ensino Superior Politécnico**
Estudo de avaliação do Mestrado em Turismo, Inovação
e Desenvolvimento na ESTG de Viana do Castelo



**Sandra Vieira
Vasconcelos**

***Blearning* no Ensino Superior Politécnico**

Estudo de avaliação do Mestrado em Turismo, Inovação
e Desenvolvimento na ESTG de Viana do Castelo

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Balula Dias, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e co-orientação do Doutor Pedro dos Santos Almeida, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalhos aos meus pais e avós.

o júri

presidente

Professor Doutor Paulo Jorge dos Santos Gonçalves Ferreira
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias
Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Doutor António Moreira Teixeira
Professor Auxiliar da Universidade Aberta

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

Doutora Maria de Lurdes Correia Martins
Equiparada a Assistente do 2º Triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutor Pedro Alexandre Ferreira dos Santos Almeida
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Coorientador)

agradecimentos

Esta página não seria suficiente para agradecer individualmente a todos os que me apoiaram e ajudaram a desenvolver esta investigação. Não posso, no entanto, deixar de agradecer a todos os docentes e alunos envolvidos no Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento da ESTG, e em especial à sua coordenadora, a Doutora Olga Matos. Agradeço ainda a disponibilidade dos responsáveis institucionais da ESTG-IPVC, bem como aos restantes colegas e funcionários pelo apoio e encorajamento constantes.

Uma palavra de profundo reconhecimento aos amigos de sempre e aqueles que tive a felicidade de conhecer neste percurso, permitindo-me destacar a Susana e a Fátima, cujo contributo foi essencial para chegar até aqui.

Agradeço ainda à minha família, e muito particularmente aos meus pais pelo incentivo e financiamento, à minha “mana” Vera e ao meu melhor amigo (e marido dedicado) João.

Finalmente, não poderia deixar de agradecer o contributo, competência e trabalho dos meus orientadores. A incansável e sempre disponível Doutora Ana Balula e o Doutor Pedro Almeida. Foi sem dúvida um privilégio poder partilhar este percurso convosco. Obrigada.

palavras-chave

Blearning, distância, avaliação, Ensino Superior Politécnico, mestrado de 2º ciclo, Bolonha, Educação em Turismo

resumo

As transformações tecnológicas e a crescente heterogeneidade dos alunos que frequentam o Ensino Superior, bem como a premente necessidade de financiamento num universo cada vez mais competitivo têm tornado necessária a implementação de mudanças ao nível das instituições que, cada vez mais têm de diversificar e flexibilizar a sua oferta pedagógica sem comprometer a qualidade de ensino aprendizagem. Encarado por muitos como uma solução viável e prática, o *blearning* tem vindo a assumir uma importância crescente neste contexto. No entanto, subsistem algumas dúvidas relativamente à forma como os cursos nesta modalidade estão a ser implementados e o seu impacto real nas aprendizagens dos alunos. Neste sentido torna-se necessário proceder à sua avaliação, aferindo a sua qualidade, validade e identificando vantagens e áreas problemáticas. Com uma vertente interventiva, uma vez que se desenvolveu um plano de atuação e se apresentou uma lista de recomendações, e assumindo a forma de um estudo de avaliação, esta investigação pretendeu cumprir esse desígnio. Envolvendo alunos, docentes e responsáveis institucionais procurou caracterizar-se e analisar-se a componente online do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a funcionar na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo, partindo dessa análise para a reflexão conjunta e trabalho de campo. Globalmente, concluiu-se que, muito embora os intervenientes assumam um posicionamento favorável à adoção do *blearning*, subsistem algumas reservas e desconhecimento por parte dos docentes e responsáveis relativamente à sua implementação na prática, verificando-se ainda uma grande discrepância entre as expectativas iniciais dos alunos e as suas perceções após um ano de frequência do mestrado. A lista final de recomendações a apresentar à instituição refletiu todo este processo, sendo o corolário de todo um trabalho que se pretende ver continuado e alargado a outros cursos e instituições.

keywords

Blearning, distance, evaluation, Higher Education, polytechnic, master, 2nd cycle, Bologna, Tourism Education

abstract

Technological developments and the increasing diversity amongst Higher Education students, as well as the pressing need for funding in an ever more competitive sphere, have made it necessary for Higher Education Institutions to implement changes regarding their educational offer, making it more flexible without compromising its quality. Looked upon by many as a viable and practical solution, *blearning* has increasingly become more and more important in this setting. Nevertheless, questions remain as to the way this model is being implemented and its effect on students' learning, deeming it necessary to further evaluate and assess its quality and value, singling out strong points and problem areas. Focused on intervention, this evaluation research addressed this question and worked towards promoting improvements by executing an action plan and presenting a set of recommendations. Involving students, faculty and institutional leaders, in it we describe and analyse the online component of the Masters in Innovative Tourism Development being held at the School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, using it to promote joint reflection and fieldwork. Overall, even though participants are largely in favour of adopting *blearning*, faculty members and institutional leaders have some reservations regarding its application, being that there are also discrepancies between students initial expectations and their perceptions after the first year attending the course. The corollary of this work was the presentation of a final set of recommendations to the institutional leaders, hoping it can be carried on and extended to other courses and institutions.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico.....	5
2.1. EaD e <i>elearning</i>.....	5
2.1.1. Gerações de Educação a Distância (EaD).....	6
2.1.2. Gerações pedagógicas.....	8
2.1.3. O <i>elearning</i>	12
2.2. O <i>blearning</i>.....	14
2.2.1. Evolução do conceito.....	14
2.2.2. Modelos e categorias de <i>blearning</i>	20
2.2.3. O <i>blearning</i> em Portugal.....	34
2.3. O <i>blearning</i> na Formação em Turismo.....	41
3. Enquadramento institucional.....	49
3.1. Contexto institucional.....	49
3.2. O Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (MTID).....	52
4. Metodologia.....	55
4.1. Natureza do Estudo.....	55
4.2. O Estudo de Avaliação.....	57
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
4.3.1. Recolha documental.....	61
4.3.2. Inquéritos.....	61
4.3.2.1. Inquérito por questionário.....	62
4.3.2.2. Inquérito por entrevista.....	64
4.3.3. Observação.....	65
4.3.4. <i>Focus group</i>	67
4.4. Tratamento de dados.....	68
4.5. Fases e etapas do estudo.....	71
4.5.1. Fase 1 – Avaliação estratégica.....	72
4.5.1.1. Etapa 1– Enquadramento teórico e contexto do estudo.....	73
4.5.1.2. Etapa 2 – Intervenientes.....	74
4.5.1.3. Etapa 3 – Acompanhamento e definição de plano de atuação.....	81
4.5.2. Fase 2 – Avaliação Processual.....	83

4.5.3. Fase 3 – Avaliação dos resultados e apresentação de conclusões.....	93
4.6. Caracterização dos participantes.....	94
4.6.1. Corpo Docente.....	94
4.6.2. Corpo discente.....	97
5. Análise e discussão dos resultados.....	103
5.1. Dimensão organizacional	104
5.1.1. Promoção institucional	105
5.1.2. Funcionamento	108
5.1.3. Parcerias.....	111
5.1.4. Recursos Materiais e Humanos.....	113
5.2. Dimensão pedagógica.....	114
5.2.1 Impactos na aprendizagem	116
5.2.3. Coordenação	126
5.2.4. Avaliação.....	128
5.2.5. Estratégias e Personalização.....	129
5.3. Dimensão Pessoal.....	132
5.3.1. Formação.....	133
5.3.2. Motivação	136
5.3.3. Gestão do tempo e excesso de trabalho	139
5.4. Dimensão tecnológica	145
5.4.1. Utilização do <i>Moodle</i>	146
5.4.2. Integração de outras ferramentas e serviços	161
5.4.3. Comunicação.....	163
5.4.4. Expectativas dos participantes	166
5.4.5. Vantagens e constrangimentos na utilização da tecnologia.....	170
5.5. Análise SWOT	173
5.6. Disseminação dos resultados preliminares e definição e implementação de um plano de atuação.	177
5.6.1. Plano de formação	178
5.6.2. Oficina de formação	183
6. Avaliação Processual	187
7. Considerações finais	193

Lista de Figuras

Figura 1 – Convergência entre ambientes presenciais tradicionais e ambientes distribuídos (Graham, 2006, p. 6).....	16
Figura 2 – O conceito de <i>blearning</i> apresentado por Heinze & Procter (2004, p. 2)....	18
Figura 3- Diferentes níveis em que o <i>blearning</i> pode ocorrer (Graham, 2009, p. 376)	23
Figura 4 – O <i>continuum</i> do <i>blearning</i> definido por Jones (2006, p. 186).....	24
Figura 5 – Modelo de e-moderação proposto por Salmon (2000)	25
Figura 6- Componentes do Modelo de Comunidades de Inquirição proposto por (Garrison & Vaughan, 2008, p. 18)	27
Figura 7 – Plano de Estudos do 1º ano do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (2013-2014)	53
Figura 8 – Plano de Estudos do 2.º ano do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (2012-2003)	54
Figura 9 – Abordagens de avaliação: pontos divergentes (Wholey et al., 2010, p. 8)..	58
Figura 10 – <i>Focus group</i> e inquérito por entrevista: quadro comparativo (Mack et al., 2005, p. 52)	67
Figura 11 – Exemplo de organização das fontes/corpus documental no software WebQDA.....	87
Figura 12 – Representação esquemática dos descritores.....	88
Figura 13- Organização dos decritores no programa WebQDA	89
Figura 14 – Representação esquemática das dimensões, categorias e subcategorias identificadas.....	90
Figura 15 – Screenshot do <i>Moodle</i> do IPVC (Plataforma única de acesso)	148
Figura 16 - Interligações SWOT – o <i>blearning</i> no MTID (adaptado de Serra et al., 2010)	175
Figura 17 – Exemplo do trabalho desenvolvido na plataforma <i>Moodle</i>	185
Figura 18 – Exemplos de interações decorridas no blogue.....	186
Figura 19 – Exemplo da utilização posterior do blogue por parte dos participantes na formação	190

Lista de Quadros

Quadro 1 – Síntese das principais características das diferentes gerações de EaD (Gomes, 2008, p. 198).	7
Quadro 2 – Gerações pedagógicas (Anderson & Dron, 2011, p. 92).....	9
Quadro 3 – Representação esquemática da organização semanal das UC nos semestres do 1.º ano.....	53
Quadro 4 – Desenho metodológico	71
Quadro 6 – Dimensões Organizacional e Pedagógica: Descrição das categorias de análise	91
Quadro 7 – Dimensão Pessoal: Descrição das categorias e subcategorias de análise .	92
Quadro 8 – Dimensão Tecnológica: Descrição das categorias e subcategorias de análise	93
Quadro 9 – Formação: Descrição das categorias de análise (nó livre).....	93
Quadro 10 – Plano de formação: Levantamento prévio de áreas problemáticas e propostas de resolução.....	179
Quadro 11 – Plano da oficina de formação	182

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Inquéritos por questionários: quadro síntese das questões objeto de análise conteúdo.....	86
Tabela 2 – Síntese da distribuição das respostas válidas ao Q1 e Q2, por edição do MTID	97
Tabela 3 – Quantidade de UT codificadas por dimensão.....	104
Tabela 4 - Dimensão organizacional: quantidade de UT codificadas por categoria .	105
Tabela 5 – Programa <i>Erasmus Mundus</i> : número de alunos inscritos por edição do mestrado	113
Tabela 6 – Dimensão Pedagógica: quantidade de UT codificadas por categoria	115
Tabela 7 – Dimensão Pessoal: quantidade de UT codificadas por categoria	132
Tabela 8 – Categoria Formação: UT codificadas por subcategoria	133
Tabela 9 – Categoria Motivação: UT codificadas por subcategoria.....	137

Tabela 10 – Dimensão tecnológica: UT codificadas por categoria	146
--	-----

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Docentes: dispositivos eletrônicos que possuem.....	96
Gráfico 2 – Docentes: frequência de utilização de serviços e ferramentas da <i>web 2.0</i> no último ano	96
Gráfico 3 - Formação de base dos alunos que ingressaram no mestrado	98
Gráfico 4 – Alunos: área de residência, por distrito, fora do período letivo.....	99
Gráfico 5 – Alunos: área de residência, por distrito, em período letivo.....	99
Gráfico 6 – Alunos: dispositivos eletrônicos que possuem.....	100
Gráfico 7 – Alunos: frequência de utilização de serviços e ferramentas da <i>web 2.0</i> no último ano	100
Gráfico 8 – Percepção dos alunos de 1.º ano: o <i>blearning</i> como fator que favorece a aprendizagem	117
Gráfico 9 - Percepção dos alunos de 2.º ano: o <i>blearning</i> como fator que favorece a aprendizagem no âmbito do MTID.....	118
Gráfico 10 - Percepção dos docentes: o <i>blearning</i> favorece o processo de ensino no âmbito do MTID	119
Gráfico 11 – Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: impacto da existência de uma componente a distância no aumento da motivação e participação no curso.	120
Gráfico 12 - Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: impacto da existência de uma componente a distância na construção de comunidades de aprendizagem.	121
Gráfico 13 – Opinião dos docentes: impacto da existência de uma componente a distância no aumento da motivação e participação no curso.....	121
Gráfico 14 – Opinião dos docentes: impacto do <i>blearning</i> na construção de comunidades de aprendizagem no âmbito do MTID.....	121
Gráfico 15 – Opinião dos docentes: contributo para a dinamização de comunidades de aprendizagem	122
Gráfico 16 - Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: <i>blearning</i> como fator que promove a flexibilidade espacial.....	124

Gráfico 17 - Perceções dos alunos no 1.º e 2.º ano: o <i>blearning</i> como fator que promove a flexibilidade temporal.....	124
Gráfico 18 – Opinião dos docentes e alunos: existência de articulação entre as componentes a distância e presencial no MTID	127
Gráfico 19 – Alunos e docentes: a quantidade de atividades foi adequada em relação ao tempo disponível.....	140
Gráfico 20 – Opinião dos docentes: impacto do <i>blearning</i> no volume de trabalho....	143
Gráfico 21 - Opinião dos docentes: impacto do <i>blearning</i> na velocidade de processamento de trabalho	143
Gráfico 22 – Opiniões de alunos e docentes: tempo de resposta por parte dos docentes	144
Gráfico 23 - Opiniões de alunos e docentes: disponibilização atempada de materiais pedagógicos na plataforma <i>Moodle</i>	144
Gráfico 24 – Nº de UC que utilizam a funcionalidade “Recursos” da plataforma <i>Moodle</i> no âmbito das duas primeiras edições do MTID	149
Gráfico 25 – Nº de UC que utilizam cada “Atividade” da plataforma <i>Moodle</i> no âmbito das duas primeiras edições do MTID	150
Gráfico 26 – Perspetiva dos docentes relativamente à promoção da utilização do <i>Moodle</i> no âmbito das suas UC	151
Gráfico 27 – <i>Moodle</i> : registo semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2011-2012).....	152
Gráfico 28 – <i>Moodle</i> : registo semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2012-2013).....	152
Gráfico 29 – Opinião dos docentes: as áreas em que consideram ser necessária mais formação	154
Gráfico 30 - Opinião dos docentes: a plataforma é funcional na prossecução de tarefas no decorrer da UC que lecciona	155
Gráfico 31- Opinião de docentes e alunos: a plataforma tinha uma apresentação gráfica agradável.....	156
Gráfico 32 - Opinião de docentes e alunos: as tecnologias envolvidas são de fácil acesso	156

Gráfico 33 - Opinião dos docentes: As ferramentas de comunicação envolvidas adequam-se aos objetivos da UC que lecciona	157
Gráfico 34 - Opinião de docentes e alunos: as ferramentas de comunicação facilitam a interação entre os intervenientes.....	157
Gráfico 35 - Opinião de docentes e alunos: o email, fórum de discussão e o chat são relevantes para a interação entre participantes.....	158
Gráfico 36 – Referência a outras formas de comunicação utilizadas no âmbito do MTID	159
Gráfico 37 – Alunos e Docentes: motivos para a utilização de outras ferramentas/ serviços de comunicação	160
Gráfico 38 – Opinião dos docentes: o suporte técnico fornecido foi de qualidade. ..	161
Gráfico 39 – Docentes: outras ferramentas e serviços utilizados nas UC que lecionam	162
Gráfico 40- Perceções dos docentes: a existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com a(s) UC foi muito importante.	164
Gráfico 41 – Perceções dos docentes: valorizei a contribuição, opiniões e partilha de recursos dos alunos nas plataformas utilizadas.	164
Gráfico 42 – Alunos: vantagens de utilização de meios informáticos e ferramentas de comunicação no MTID.....	166
Gráfico 43 – Alunos: ferramentas/serviços/ conteúdos que gostariam de ver integradas no MTID.....	168
Gráfico 44 – Alunos e Docentes: importância da existência de meios informáticos para o suporte à discussão e partilha de conteúdos das UC	171
Gráfico 45- Opinião dos alunos: vantagens de utilização de meios tecnológicos no MTID	171
Gráfico 46 – Evolução da utilização de “Recursos” da plataforma Moodle no MTID ..	187
Gráfico 47 – Evolução da utilização de “Atividades” da plataforma Moodle no MTID	188
Gráfico 48 – Moodle: registo semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2013-2014).....	189

Lista de acrónimos

ES	Ensino Superior
ESTG	Escola superior de Tecnologia e Gestão
MTID	Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento
EaD	Educação a Distância
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
IES	Instituições de Ensino Superior
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
IPVC	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CAE	Comissão de Avaliação Externa
SGGQ	Sistema de Gestão e de Garantia de Qualidade
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
SGA	Sistema de Gestão de Aprendizagem
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
PLE	<i>Personal Learning Environment</i>
UT	Unidade de Texto
WTO	World Tourism Organization
TesB	Tourism Lab for Economic and Social Behavior Research
ATLAS	Association for Tourism and Leisure Education

1. Introdução

“There is a storm brewing.”

(Bonk, 2004, p. 2)

Parte de uma metáfora mais alargada em que se descrevem as principais frentes de inovação e transformação na esfera educativa atual, esta afirmação sintetiza o momento em que vivemos, isto é, numa sociedade cada vez mais desafiada a integrar as tecnologias em todos os seus domínios e processos. Referindo-se especificamente ao Ensino Superior (ES), o seu autor (Bonk, 2004) destaca que todos os dias surgem novas soluções tecnológicas, sendo que cresce também a procura de ofertas educativas e pedagógicas mais ricas que vão ao encontro das necessidades de alunos e professores. Esta procura, que choca de algum modo com a inevitável necessidade de reduzir custos numa esfera cada vez mais competitiva, deve, porém, ser encarada como uma oportunidade de mudança, que, sem comprometer a qualidade dos cursos disponibilizados, lhes pode conferir um maior dinamismo, flexibilidade e modernidade, tirando partido das vantagens que advém dos meios tecnológicos, usando-os em seu benefício.

Tendo por base estes pressupostos, e tirando partido do facto da investigadora integrar o corpo docente da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) de Viana do Castelo e de esta escola ter em funcionamento desde 2010 um mestrado em *blearning*, no âmbito desta investigação decidiu promover-se a análise aprofundada deste curso, procurando, desta forma, contribuir-se para a promoção da qualidade do ensino alicerçado na tecnologia. Tratando-se de uma primeira incursão no *blearning* por parte da instituição, a análise e avaliação do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (MTID) permitiria aos responsáveis e intervenientes refletir sobre os pontos fortes e fracos da sua implementação, criando-se condições para o seu melhoramento e eventual alargamento desta modalidade de formação a outros cursos oferecidos.

Desta forma, após a definição de um quadro conceptual que sustentasse a abordagem adotada, procedeu-se à análise exaustiva do MTID, tendo-se procedido à

caracterização da instituição e participantes no estudo, à análise das suas perceções e opiniões relativamente ao funcionamento e à integração da tecnologia no curso e os recursos mobilizados na sua implementação. Com base nos dados recolhidos foram identificados pontos fortes e fracos, delineando-se um plano de intervenção, que passou, sobretudo, pela divulgação dos resultados e a promoção de uma oficina de formação para os docentes. Não se tratando de um estudo de grande escala, o trabalho revestiu-se de grande profundidade, incluindo uma vertente muito pragmática e assumindo-se como uma alavanca para a mudança, cujos efeitos a curto prazo não são imediatamente perceptíveis, podendo, no entanto, antever-se impactos mais profundos a médio e longo prazo.

Em termos de organização, o presente documento encontra-se dividido em 7 capítulos, sendo que depois de apresentado o problema que originou este estudo e as suas finalidades, é feito o enquadramento teórico das questões fundamentais que o envolvem. Desta forma, e partindo de uma perspectiva englobante que o posiciona face à Educação a Distância (EaD), é clarificado o conceito de *blearning* e apresentado o estado da arte relativamente à sua implementação no ES, destacando-se o caso português. Tratando-se de um curso de Turismo, é dada especial atenção à integração da tecnologia nesta área de formação, procurando enquadrar-se o curso numa lógica global de inovação e transformação neste sector.

Com base nesta revisão da literatura, segue-se a explanação da metodologia de investigação adotada, sendo descritas as diferentes fases e etapas de desenvolvimento do estudo, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados. A análise detalhada destes dados antecede a caracterização dos participantes e uma descrição e apresentação dos resultados da avaliação. Segue-se a descrição do plano de ação implementado junto dos docentes e da instituição em causa. Na parte final do estudo, discutem-se os resultados deste plano, sendo apresentados novos dados recolhidos junto dos docentes e dos responsáveis institucionais.

1.1. Identificação do Problema

Na última década, muito por força de todo o processo de (re)estruturação do ES, espoletado pela Declaração de Bolonha (assim como as que lhe sucederam), mas

também devido a profundas transformações sociais e tecnológicas, as instituições de ES têm vindo a investir em oferta formativa a distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), desenvolvendo cursos ou módulos de formação em regime de *elearning* ou *blearning*.

Em Portugal, tal como se pode constatar através do levantamento efectuado por Dias (2010, p. 148), apesar de já terem sido dados “os primeiros passos para a inclusão do ensino online na oferta formativa de alguns Estabelecimentos de Ensino Superior”, os números ficam ainda aquém do preconizado e pretendido pela Comissão Europeia e pelo Ministério do Ensino Superior, sobretudo no que concerne o Ensino Superior Público Politécnico onde, à data do estudo, apenas se encontravam disponíveis cinco cursos em *blearning*, sendo que desses, apenas um no 2.º ciclo de formação.

À questão da quantidade acrescem ainda os fatores de qualidade e adequação. Tal como afirmam Garrison e Vaughan (2008, p. 7) a aplicação do *blearning* é complexa e pouco óbvia, na medida em que transcende o “paradigma tradicional de sala de aula”. Citando Levy (2005, apud Garrison & Vaughan, 2008, p. 7), que afirma que em muitos casos o *elearning* “is marked by a juxtaposition of new technology and old pedagogy”, só será possível servir bem os alunos e responder às suas necessidades adotando pedagogias inovadoras. Desta constatação pode subentender-se que muito do que nos é apresentado como sendo novo, de facto não o é, assistindo-se a uma replicação de metodologias tradicionais em novas plataformas, o que contradiz a essência do conceito de *blearning* que pressupõe “a restructuring of class contact hours with the goal to enhance engagement and to extend access to Internet based learning opportunities” (Garrison & Vaughan, 2008, p. 5).

Estes fatores tornam necessário o desenvolvimento e avaliação de novos projetos, devendo estes ser objeto de análise e reflexão de forma a promover a qualidade, sustentabilidade e adequação ao paradigma de *blearning*. É neste contexto que surge a presente investigação.

1.2. Finalidades do Estudo

Debruçando-se sobre a problemática do *blearning*, este estudo teve como principal finalidade avaliar a componente online do MTID a funcionar na ESTG de Viana do

Castelo, com vista à identificação de constrangimentos e perspectivas de evoluções futuras e à proposta de melhoramentos para futuras iterações.

Assim, no decorrer da investigação pretendeu-se:

- Contribuir para o desenvolvimento de um quadro conceptual que sustentasse opções metodológicas a considerar na escolha e implementação da modalidade de *blearning* em contexto do ES.
- Avaliar a componente online do curso de MTID da ESTG de Viana do Castelo, identificando os principais constrangimentos e potencialidades da sua implementação e desenvolvimento.
- Delinear e promover a aplicação de um plano de intervenção que permitisse solucionar os eventuais problemas identificados, designadamente ao nível das condições técnicas, formação de docentes, opções tecnológicas, estratégias e métodos de avaliação adotados e atividades desenvolvidas.
- Avaliar o impacto deste plano no processo de ensino e de aprendizagem com vista à elaboração de recomendações a propor à instituição e coordenação do MTID.

Tendo por base a experiência das 2^a, 3^a e 4^a edições do MTID e abrangendo o papel da instituição, dos agentes envolvidos na implementação do curso (coordenação, docentes e técnicos) e dos alunos, o enfoque da investigação centrou-se nas perceções dos participantes, nas estratégias de implementação e nos recursos e ferramentas adotados no âmbito de cada unidade curricular (UC), tendo ainda sido abordada a questão da formação (neste caso incidindo-se apenas nos docentes).

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo, procuramos lançar as bases teóricas que enquadram o nosso estudo. Uma vez que uma das nossas grandes preocupações passou pela clarificação e seleção de terminologia adequada, num primeiro momento são analisados os conceitos de EaD e *elearning*, descrevendo-se a sua evolução e ligação intrínseca à tecnologia. Seguidamente, é apresentada uma análise aprofundada do conceito de *blearning*, definindo-se de que forma este será utilizado no âmbito desta investigação. Na tentativa de ilustrar a sua complexidade, são apresentados alguns modelos de implementação e características relevantes, com especial enfoque nos aspetos que consideramos fundamentais para o enquadramento do nosso estudo. Num terceiro momento, procuramos realçar alguns dos pontos mais importantes para a investigação em termos de contexto, situando o objeto de estudo numa perspetiva nacional e internacional. Em termos práticos, tendo por base levantamentos de estudos existentes, começa por analisar-se o atual panorama internacional e nacional relativamente à implementação do *blearning* no ES. De seguida, e atendendo à especificidade da área, descreve-se o estado da arte da utilização do *blearning* na formação em Turismo. Terminada esta contextualização, e como elemento aglutinador, justifica-se a pertinência e relevância desta investigação tendo por base todos os argumentos enunciados anteriormente.

2.1. EaD e *elearning*

Não se tratando de um conceito recente, a designação de “Educação a Distância” reveste-se de uma grande complexidade, sendo aplicada em diferentes contextos e para descrever diferentes realidades. Considerado um “umbrella term” (Keegan, 1996; Perraton & Creed, 2000), que abrange conceitos tão diversos como o de ensino a distância, ensino aberto, flexível e ensino distribuído, a designação de EaD varia ainda de país para país (McIsacc & Gunawardena, 1996) estando em constante mutação, muito por força das evoluções que se vão verificando a nível tecnológico.

No entanto, e apesar desta diversidade e das dificuldades em delimitar o âmbito de aplicação do conceito, é possível identificar alguns elementos fundamentais comuns à maioria das definições apresentadas, sendo o principal a separação física entre o

aluno e o professor/instrutor (Greenberg, 1998; Keegan, 1996). Esta separação pode ainda ser temporal e ocorrer em diferentes níveis. Tal como descrevem Formiga e Litto (2009, p. 59), no contexto de EaD “o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras”. Esta definição, tal como outras (por ex.: Mehrotra, Hollister & McGahey, 2001; Simonson, 2003) pressupõe a existência de mecanismos formais e de suporte institucional, assumindo-se como “structure[d] learning” devidamente validado e creditado (McIsacc & Gunawardena, 1996, p. 358).

Muito embora, de acordo com um estudo de Aretio (2001), o termo tenha surgido pela primeira vez em 1892 num catálogo de cursos da Universidade de Wisconsin, o advento da EaD deu-se cerca de um século antes com a criação dos primeiros cursos por correspondência. No final do século XVIII e ao longo de todo o século XIX, como forma de proporcionar formação e certificação académica a pessoas sem possibilidades de frequentar o sistema de ensino tradicional, diferentes instituições de ensino na Europa e nos Estados Unidos desenvolveram cursos assentes na comunicação escrita e material impresso (Bower & Hardy, 2004; Holmberg, 1985, 1995). Gradualmente, e tendo por base os progressos tecnológicos, os materiais e os modos de distribuição de conteúdos foram evoluindo passando a incluir meios como a rádio, a televisão e, mais tarde, os computadores e ferramentas de comunicação multimédia (Bower & Hardy, 2004; Garrison & Shale, 1987; McIsacc & Gunawardena, 1996), numa lógica de complementaridade ou de substituição. Esta ligação intrínseca à tecnologia e ao aparecimento de diferentes formas de mediatização e distribuição de conteúdos são fundamentais para compreender a evolução e diversificação do conceito.

2.1.1. Gerações de Educação a Distância (EaD)

Reconhecendo que “a importância da tecnologia nos cenários de EaD é indiscutível” e que estas “[tecnologias] são essenciais para o desempenho das atividades das

instituições de formação a distância” (Gomes, 2008, pp. 182–183), e tendo por base os meios utilizados e as suas potencialidades para as dinâmicas de ensino e aprendizagem, alguns autores (Anderson & Dron, 2011; Aretio, 2003; Garrison & Anderson, 2003; Gomes, 2003) definem diferentes fases ou gerações de EaD. Em 2008, desenvolvendo uma proposta anterior, Gomes (2003, 2008) sintetiza e descreve da seguinte forma as diferentes gerações de EaD (Quadro 1):

	1ª geração	2ª geração	3ª geração	4ª geração	5ª geração	6ª geração
Designação	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	E-learning	M-learning	Mundos virtuais
Representação e mediatização de conteúdos	Mono-média	Múltiplos média	Multimédia interativo	Multimédia colaborativo	Multimédia conectivo e contextual	Multimédia imersivo
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos	Imprensa	Emissões radiofónicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet - web	PDAs, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphones,...	Ambientes virtuais na web
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

Quadro 1 – Síntese das principais características das diferentes gerações de EaD (Gomes, 2008, p. 198).

Tratando-se de uma análise complexa e que envolve muitas variáveis, a divisão apresentada não pode ser encarada de forma estanque, uma vez que as tecnologias e a sua apropriação estão em constante evolução, podendo (e devendo) as diferentes gerações e dimensões descritas ser articuladas, sobrepor-se e coexistir, adequando-se aos diferentes contextos. Tal como afirma a autora, “(...) a coexistência de várias gerações tecnológicas na educação a distância é uma necessidade (e uma vantagem) não só em termos das diferentes realidades económicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas a nível mundial, mas também, em alguns casos, a nível nacional ou mesmo regional” (Gomes, 2003, p. 153).

Nesta proposta de categorização, muito embora a tecnologia desempenhe um papel determinante, são também consideradas “as dimensões de mediatização e distribuição de conteúdos e a dimensão comunicacional” (Gomes, 2008, p. 198) e os diferentes modelos pedagógicos que daí podem decorrer. Nesse sentido, a quarta geração apresentada – a geração *elearning* – assume especial importância, havendo mesmo quem afirme que esta representa uma mudança de paradigma no âmbito da

EaD (Garrison & Anderson, 2003; Gomes, 2008; Marques, 2012).

2.1.2. Gerações pedagógicas

Para além desta classificação geracional da EaD, cujo enfoque é colocado nas diferentes formas de representação, mediatização e distribuição de conteúdos, nos suportes tecnológicos utilizados e na frequência e relevância de momentos comunicacionais, alguns autores como Anderson e Dron (2011) optam por definir gerações pedagógicas no âmbito da EaD. Estas gerações, que os autores designaram de behaviourismo-cognitivismo, construtivismo e conetivismo, mantém uma forte ligação à tecnologia, considerando-se que, tal como afirma McLuhan (1964, p. 81). “technologies also influence and define the usage, in this case the pedagogy instantiated in the learning and instructional designs”.

No âmbito desta investigação, optámos por este tipo de descrição (em detrimento de uma discussão mais alargada em torno da história e evolução das teorias da aprendizagem), por considerar que esta complementa a análise anterior e pelo facto das gerações descritas (às quais nos reportaremos mais adiante) serem as que melhor enquadram o nosso estudo.

Tal como decorre da análise do Quadro 2 que sintetiza as principais características das gerações pedagógicas associadas à EaD, na proposta de Anderson e Dron (2011) para cada uma destas gerações é definida a tecnologia utilizada, as atividades de aprendizagem desenvolvidas, o tipo de conteúdo e a forma como este é trabalhado (“learner and content granularity”). Também é referido o tipo de avaliação predominante, o papel do professor e o alcance (“scalability”¹) dos cursos e atividades desenvolvidos em cada geração. No entanto, deve ressaltar-se que, apesar de se tratarem de gerações diferentes, os autores, defendem que esta divisão não é estanque, verificando-se que, muito embora acompanhem as evoluções tecnológicas, uma geração não substituiu as outras, sendo que estas coexistem, podendo adequar-se a situações diferentes, em função das necessidades dos aprendentes.

¹ Este conceito é clarificado pelo próprio Anderson, num artigo publicado no seu blogue pessoal a propósito dos Massive Open Online Courses (MOOC): <http://terrya.edublogs.org/2013/06/24/moocs-and-distance-education-institutions/>

Generation of distance education pedagogy	Technology	Learning activities	Learner granularity	Content granularity	Evaluation	Teacher role	Scalability
Cognitive-behaviourism	Mass media: Print, TV, radio, one-to-one communication	Read and watch	Individual	Fine: scripted and designed from the ground up	Recall	Content creator, sage on the stage	High
Constructivism	Conferencing (audio, video, and Web), many-to-many communication	Discuss, create, construct	Group	Medium: scaffolded and arranged, teacher-guided	Synthesize: essays	Discussion leader, guide on the side	Low
Connectivism	Web 2.0: Social networks, aggregation & recommender systems	Explore, connect, create, and evaluate	Network	Coarse: mainly at object and person level, self-created	Artifact creation	Critical friend, co-traveler	Medium

Quadro 2 – Gerações pedagógicas (Anderson & Dron, 2011, p. 92)

Introduzido por John Watson, o behaviourismo caracteriza-se essencialmente pelo estudo dos comportamentos observáveis e pelo que Holmes e Gardner (2006, p. 80) designam de “relação estímulo/reação”. Neste caso, considera-se que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo, quando confrontado com um estímulo específico de forma repetida, adota um novo comportamento, sendo que o sucesso da aprendizagem é avaliado com base nesta alteração comportamental. Aplicado à EaD, o behaviourismo traduz-se essencialmente no recurso a exercícios padronizados e repetitivos que seguem uma estrutura linear e que são passíveis de ser aplicados em grande escala.

Muito limitado, sobretudo por não considerar a complexidade dos processos cognitivos e de se cingir a questões comportamentais, o behaviourismo foi gradualmente dando lugar ao cognitivismo, um movimento que assenta no estudo de mecanismos cognitivos e de recolha, processamento e armazenamento de informação (por analogia ao funcionamento dos computadores) (Driscoll & Carliner, 2005). O cognitivismo perspetiva a aprendizagem como um processo interno, baseado nas relações que se estabelecem no cérebro e na forma como as novas informações são

integradas nas estruturas de conhecimento de cada indivíduo.

Em ambos os casos, a aprendizagem assenta na comunicação unilateral de informação (“one-to-one communication”) transmitida através de documentos impressos ou da difusão via rádio e/ou televisão. Tratando-se de um processo muito individualizado, e tal como se pode ver no Quadro 2, as atividades realizadas baseiam-se essencialmente na leitura e na escrita, cabendo ao professor criar e estruturar os conteúdos, cuja aquisição será depois avaliada tendo por base a capacidade de memorização e reprodução de informação do indivíduo.

Muito embora se revista de muitas vertentes, englobando várias perspectivas, tendo dado origem a diferentes correntes (Allen & Bickhard, 2011; Cunningham & Duffy, 1996), no essencial, o construtivismo baseia-se na premissa de que o conhecimento resulta de um processo de construção (o que pressupõe uma postura ativa por parte do indivíduo). Os construtivistas consideram, então, que a aprendizagem é resultado da reunião, organização e reorganização da informação, mediante as experiências prévias do aprendente (Driscoll & Carliner, 2005). Desta forma, o conhecimento vai surgindo à medida que os aprendentes relacionam novas informações com informações pré-existentes nas suas estruturas de pensamento. Considerando-se que o indivíduo não aprende sozinho, valorizando-se a exposição a perspectivas diversificadas e considerando-se que a produção de conhecimento resulta da sua discussão, validação e aplicação no mundo real (Anderson & Dron, 2011), o construtivismo assume a natureza social da aprendizagem. Desta forma, esta geração de EaD assenta na interação, que, neste contexto, pode ser mediada por diferentes meios e ferramentas de comunicação (como, por exemplo, serviços de tele- ou videoconferência) num sistema de muitos-para-muitos (“many-to-many communication”). Estabelecendo uma comparação com as gerações propostas por Gomes (2008) (cf. Quadro 1) esta geração corresponderá à terceira e quarta geração de EaD que é caracterizada pelo desenvolvimento da comunicação mediada pelo computador, da Internet e da utilização dos sistemas de gestão de aprendizagem (SGA).

Neste caso, a tecnologia é usada não tanto para a transmissão de conteúdos, mas sobretudo como um meio que facilita a interação (síncrona e assíncrona). Estes

pressupostos têm repercussões ao nível das atividades de aprendizagem desenvolvidas e no papel desempenhado pelo docente. As atividades desenvolvidas passam sobretudo pela promoção de discussões, cabendo ao docente orientar e mediar os debates. Tal como afirmam Anderson e Dron: “The teacher becomes more of a guide than an instructor, who assumes the critical role of shaping the learning activities and designing the structure in which those activities occur” (2011, p. 85).

Finalmente, a terceira e última geração pedagógica, que poderá ser associada à quinta e sexta geração de EaD propostas por Gomes (2008) (cf. Quadro 1), corresponde ao conetivismo.

Mais recente que as teorias de aprendizagem descritas anteriormente, o conetivismo procura enquadrar e explicar a influência da tecnologia na forma como aprendemos, baseando-se essencialmente em estruturas em rede, ambientes complexos e distribuídos e na cognição distribuída (Siemens, 2005). Baseando-se na utilização da internet, e mais especificamente no que se designa de web social ou web 2.0 (Siemens, 2005) o conetivismo situa o indivíduo numa rede complexa em que se estabelecem relações e ciclos de desenvolvimento de conhecimento que contribuem para a aprendizagem individual. Desta forma, a aprendizagem baseia-se no cruzamento de diversas informações e opiniões que se encontram na rede e que, por esse motivo, estão em permanente evolução. Neste caso, verifica-se que a aquisição e produção de conhecimento assenta na interação social e no acesso a grandes quantidades de informação com a qual o aprendiz é confrontado. Neste caso, pressupõe-se que o indivíduo não terá de memorizar, mas sim aplicar corretamente a informação, com vista a resolução de problemas específicos e em situações concretas.

Intrinsecamente ligado ao conceito de comunidade, no conetivismo cabe a cada indivíduo explorar e estabelecer ligações entre conteúdos, à medida os vai avaliando e adaptando à sua realidade. Neste contexto, o papel do professor sofre também alterações, na medida em que se espera que este se assuma como co-aprendente, apoiando e comentando o percurso dos aprendentes, sobretudo através do questionamento. Tratando-se de um modelo que assenta na rede, e considerando que

esta é dinâmica (Downes, 2007)², cabe ainda ao indivíduo controlar as suas redes de ligações e a aprendizagem. No caso da avaliação, esta é feita com base nos contributos e “produções” dos alunos, sendo que estes assumem simultaneamente o papel de consumidor e produtor. Neste sentido, esta geração distingue-se claramente das anteriores, assumindo-se como uma abordagem descentralizada, na medida em que não há uma hierarquia clara ou um percurso de aprendizagem pré-estabelecido. Isto não significa, porém, que a aprendizagem não seja estruturada. Para Downes (2006), embora a aprendizagem tenha um carácter mais informal, continua a obedecer a uma estrutura, que, neste caso, se caracteriza pela abertura, a participação e a ligação à rede.

2.1.3. O *elearning*

Muitas vezes utilizado como sinónimo de EaD, o conceito de *elearning* descreve realidades mais específicas e que decorrem da utilização de tecnologias multimédia e da Internet em situações de ensino e aprendizagem (Aldrich, 2003; Comissão Europeia, 2001; Costa & Peralta, 2001; Gomes, 2005). No entanto, embora o *elearning* esteja intrinsecamente ligado à tecnologia, o conceito encerra uma dimensão predominantemente pedagógica (Govindasamy, 2001; Mentis, 2008), uma vez que pressupõe uma maior flexibilização no acesso ao ensino (Garrison, 2011; Lima & Capitão, 2003), a melhoria da qualidade da aprendizagem individual e do desempenho organizacional (Clark & Mayer, 2008; Comissão Europeia, 2001; Rosenberg, 2001), e o acesso facilitado a recursos e serviços (Comissão Europeia, 2001). O *elearning* implica ainda a existência de diferentes modelos de interação e a colaboração entre intervenientes (Gomes, 2005; Lima & Capitão, 2003b), sendo a tecnologia cada vez mais encarada como um suporte. Tal como refere Meirinhos o *elearning* não se pode resumir à “utilização da tecnologia para aprender como se aprendeu até aqui. Pode criar uma nova relação com a aprendizagem e o saber, através do desenvolvimento de novas estratégias e novas formas de organizar a formação, através de novas abordagens pedagógicas” (2007, p. 99).

A introdução do *elearning* comporta ainda alterações significativas na relação entre

² <http://halfanhour.blogspot.pt/2007/02/what-connectivism-is.html>

professor e aprendiz (Garrison, 2011; Meirinhos, 2007). As dinâmicas passam a estar centradas no aprendiz (Marques, Noivo, & Veríssimo, 2005), assumindo o professor cada vez mais o papel de mediador. Tal como referem Pombo, Loureiro, Balula e Moreira: “the teacher’s role becomes one of coach rather than instructor. The teacher facilitates at the metacognitive level, rather than providing solutions to student’s problems” (2009, p. 640). Por outro lado, e apesar da centralidade do aluno, o papel das comunidades e da interação entre pares é também preponderante (Augar, Raitman, Lanham, & Zhou, 2006; Meirinhos, 2007; Salmon, 2004). O desenvolvimento destas “comunidades virtuais” (McIsacc & Gunawardena, 1996) e de modelos de ensino e aprendizagem distribuídos na e em rede, obrigam a reequacionar uma série de dimensões “blurring the distinctions between distance and traditional education” (1996, p. 356). Neste sentido, cada vez mais o enfoque é colocado na aprendizagem. Tal como afirma Cross, “Today (...) networks facilitate virtually all learning. Most corporate learning today is at least in part elearning. It has become trite to point out that the “e” doesn’t matter and that it’s the learning that counts” (2009, p. 640).

No entanto, muito embora o *elearning* se apresente como uma forma de dar resposta às necessidades emergentes da sociedade da aprendizagem e do conhecimento (CEDEFOP, 2001; Dias, Gomes, & Correia, 1998; UNESCO, 1998), nem sempre a sua implementação e aplicação têm sido bem-sucedidas. Se por um lado parecem persistir problemas tecnológicos e de acesso às plataformas e conteúdos (Clark & Mayer, 2011; Figueira, 2003; O’Neill, Singh, & O’Donoghue, 2004), alguns estudos que pretendem aferir a satisfação dos utilizadores relativamente a experiências de *elearning* apontam para a baixa qualidade de alguns cursos (Dobbs, 2002), a importância do contacto humano (Carvalho & Machado, 2001; O’Neill, Singh, & O’Donoghue, 2004) e para as dificuldades de adaptação a esta realidade (Figueiredo, 2009; Sharpe & Oliver, 2007). Os autores consultados parecem concordar que muitos cursos online se limitam a replicar cursos presenciais, não se criando espaços para a interação e o envolvimento que permitam a construção de conhecimento (Lima & Capitão, 2003b; Pailing, 2002; Harvey Singh, 2003). Esta visão é partilhada por Figueira (2003) que considera que, ao não se apostar na interatividade, no rigor e na adaptabilidade, os recursos utilizados nestes contextos

perdem rapidamente valor, o que contribui para o fracasso das diferentes iniciativas. Para Figueiredo (2009) trata-se de uma falta de visão estratégica organizacional com impacto ao nível do reconhecimento e valorização deste tipo de curso.

Todos estes problemas levaram a que, depois de um entusiasmo inicial e de algumas previsões que apontavam para uma adoção generalizada e a transferência em massa dos sistemas de ensino tradicionais para o *elearning*, as instituições reequacionassem a forma como organizam a sua oferta a distância e procurassem novas soluções e compromissos (Shank, 2007).

É neste contexto que surge o *blearning*. Muito embora para alguns autores se trate de mais uma variação do *elearning* (Singh, 2003), no contexto desta investigação, considera-se que o *blearning* vai para além deste conceito, assumindo-se como uma modalidade de ensino e aprendizagem com características próprias³. Por essa razão e dada a sua importância, o conceito, a sua evolução e implicações serão tratadas de forma mais aprofundada no subcapítulo que se segue.

2.2. O *blearning*

2.2.1. Evolução do conceito

Não sendo possível traçar com exatidão a sua origem, a designação de *blearning* começou a ser usada de forma mais frequente e sistemática no final dos anos 90 (Masie, 2006a), tendo sido reconhecido pela *American Society for Training and Development* como um dos dez conceitos proeminentes dos sectores académico e empresarial no ano de 2002 (Rooney, 2003).

Pouco consensual, este conceito é, tal como referem Garrison & Kanuka (2004, p. 96), “simultaneamente simples e complexo” havendo mesmo autores que afirmam que a sua popularidade cresce na medida inversa da sua clareza (Oliver & Trigwell, 2005).

³ Muito embora na literatura o *blearning* apareça descrito como um formato, uma metodologia, um sistema ou mesmo uma abordagem, no contexto deste estudo optou-se pela designação de modalidade. Esta escolha deve-se não só ao facto desta designação ser a que, na nossa opinião, melhor se adequa à tradução de “*blearning model*” usada por Graham (2006, 2009), mas também por ser esta a linha seguida por outros investigadores da área (Gonçalves, 2007; Meirinhos, 2007; Ramos & Moreira, 2014; Veiga & Serra, 2014).

Não se tratando de algo novo, na medida em que tem vindo a ser usado para descrever diferentes situações em que as tecnologias são usadas para complementar o trabalho realizado em sala de aula (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004), o conceito de *blearning* tem merecido a atenção de vários investigadores que procuram enquadrá-lo no contexto atual marcado não só pela constante evolução das tecnologias, mas também das estratégias pedagógicas e das próprias teorias de aprendizagem (DeZure, 2000), que sustentam o desenvolvimento de uma transformação educacional profunda.

As dificuldades em definir com exatidão esta modalidade de ensino e aprendizagem começam com a própria denominação. Na literatura é possível encontrar referências a modelos “de ensino aprendizagem integrado[s]” (Aretio, 2004), mistos (Nichols, 2003) ou híbridos (Buzzetto-More & Sweat-Guy, 2006; Jackson & Helms, 2008; Olapiriyakul & Scher, 2006), que, no essencial, designam combinações de aprendizagem *online* com aprendizagem presencial. Por se tratar da designação mais comumente utilizada na literatura (Elsner, 2006; Garrison & Vaughan, 2008; Jung & Suzuki, 2006) e tendo por base a perspectiva defendida por Osguthorpe e Graham (2003) que consideram que a palavra *blend*, que dá origem ao conceito, é a que melhor veicula o sentido de mistura, equilíbrio e harmonia que se pretende atingir, no contexto deste estudo adotou-se a designação de *blearning*.

Apresentando-se como a resposta a algumas limitações apontadas ao *elearning* e aos cursos exclusivamente *online* (Jones, 2006), designadamente a desilusão face às expectativas iniciais criadas (Bonk, Kim, & Zeng, 2006; Shank, 2007), o isolamento e a falta de motivação e interação (Bersin, 2004; Carvalho & Machado, 2001; Osguthorpe & Graham, 2003) e as elevadas taxas de abandono dos cursos (Osguthorpe & Graham, 2003; Phipps & Merisotis, 1999), o *blearning* é descrito como o ‘melhor de dois mundos’ (Chew, 2009; Davis & Lindsay, 2010; Graham, 2006; Roscoe, 2012), considerando-se que “combining face-to-face and fully online components optimizes both environments in ways impossible in other formats” (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004, p. 2).

Desta forma, procurando traçar uma linha evolutiva, Graham, apresenta o *blearning* como o resultado da convergência entre ambientes tradicionais (presenciais) e

ambientes distribuídos, destacando o papel fundamental dos desenvolvimentos e expansão tecnológicos neste processo:

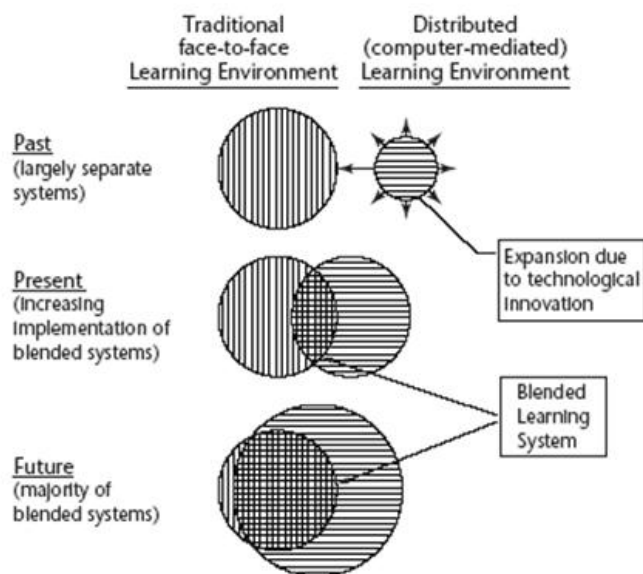


Figura 1 – Convergência entre ambientes presenciais tradicionais e ambientes distribuídos (Graham, 2006, p. 6)

Esta importância dada à emergência e inovação tecnológica é a base de muitas definições que perspectivam o *blearning* como um complemento tecnológico (Bersin, 2004; Thorne, 2003) e que destacam a combinação de “aspects of e-learning such as web-based instruction, streaming vídeo, audio, synchronous and assynchounous communication, etc” (Lanham & Zhou, 2003, pp. 286–287) com modelos tradicionais centrados na sala de aula.

Esta ligação intrínseca ao *elearning* e à tecnologia é, porém, questionada por outros autores (Garrison & Kanuka, 2004; Jones, 2006) que defendem que na adoção do *blearning* não se está apenas a adicionar novos elementos a métodos e abordagens existentes, assistindo-se a uma “significant departure from either of these approaches” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 97).

Dada esta diversidade de interpretações e partindo do pressuposto que muitas das definições encontradas na literatura, ainda que diferentes, partilham uma mesma base teórica (Graham, 2006), alguns autores optam por propor diferentes categorias do que constitui o *blearning*. Destas propostas destaca-se o trabalho de Driscoll

(2002) segundo a qual o conceito descreve as seguintes realidades: 1) a combinação de diferentes tecnologias baseadas na *web* como a sala de aula virtual, vídeo, áudio e texto, para a obtenção de objetivos educacionais; 2) a combinação de diferentes abordagens pedagógicas; 3) a utilização qualquer tipo de tecnologia e momentos orientados de formação presencial; e 4) a utilização de tecnologia e a realização de tarefas em contexto profissional que permitam a transferência de conhecimentos.

Esta mesma dicotomia, tecnologia/metodologia, está patente no trabalho de Graham, Allen, & Ure (2003) que, tendo por base a literatura disponível até à data, dividem as perspectivas sobre o conceito em 3 categorias que descrevem: 1) a combinação entre modalidades de aprendizagem ou meios de distribuição de conhecimento; 2) a combinação de diferentes métodos de aprendizagem; 3) e a combinação de momentos de instrução online e presencial.

Apesar da sua utilidade, estas definições são objeto de discussão e alvo de críticas por parte de investigadores que as consideram demasiado genéricas (Graham, 2006; Oliver & Trigwell, 2005) e muito centradas no que Heinze (2008) designa de ‘delivery and delivery media’. Desta forma, tal como afirmam Offerman e Tassava, o *blearning* é visto como “a methodology to transmit information to employees and students rather than a mean to achieve a meaningful change in basic pedagogy” (2006, p. 236). Muito embora se reconheça a importância das teorias da aprendizagem e das diferentes abordagens pedagógicas, estas são encaradas de forma muito genérica e redutora, na medida em que são tratadas como variáveis autónomas e lineares (Chew, 2009; Kerres & Witt, 2003).

Igualmente considerada redutora e demasiado prescritiva é a ideia de que a definição de *blearning* depende da *ratio* de horas de contacto e de trabalho autónomo alocados a um determinado curso ou a percentagem de utilização de tecnologia (Cross, 2006; Dziuban et al., 2004). Este tipo de análise, de que se pode ver um exemplo na Figura 3, situa o *blearning* em termos de utilização da tecnologia e o tempo despendido em atividades online, colocando o enfoque nos meios e na distribuição e relegando a aprendizagem e o papel do aluno para um segundo plano.

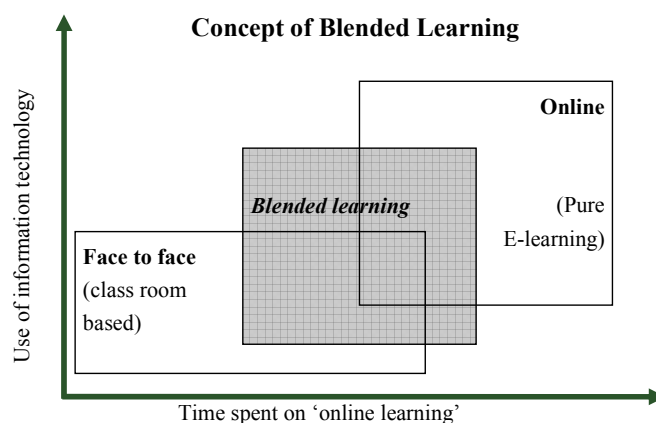


Figura 2 - O conceito de *bllearning* apresentado por Heinze & Procter (2004, p. 2)

O próprio Heinze (2008) é o primeiro a reconhecer esta limitação ao afirmar que o conceito deve ser revisto de forma a integrar o eixo da aprendizagem, valorizando-se o(s) contexto(s) e a interação entre todos os intervenientes.

Esta ideia é reforçada por Dziuban, Hartman e Moskal (2004) ao afirmarem que o *bllearning* deve ser encarado não apenas como uma construção temporal, mas, sobretudo, como a reestruturação do modelo de ensino e de aprendizagem presencial, no sentido de o descentrar, tornando os intervenientes mais participativos e interativos e integrando mecanismos de avaliação formativa e sumativa adaptados a esta realidade:

“We have observed that some institutions define a course as blended if more than a certain percent of the course is online. It is our position that blended learning should be viewed as pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhance active learning possibilities of the online environment, rather than a ratio of delivery modalities“ (Dziuban et al., 2004, p. 3).

O pressuposto de que o *bllearning* “is challenging our education practices and underlying epistemologies and theories.” (Jones, 2007, p. 114), leva muitos autores a referir que é essencial que todas as iniciativas neste contexto assentem numa base teórica sólida (Chew, Jones, & Turner, 2008; Dziuban et al., 2004; Jones, 2007). Isto não implica, porém, que se descure o papel da tecnologia, uma vez que esta pode

desempenhar “a vital role determining the mix of delivery media that best support particular performance solutions” (Yoon, 2007, p. 483). Esta preocupação com a existência e desenvolvimento de referenciais teóricos que enquadrassem o *blearning* e a sua aplicação esteve na base de alguns estudos longitudinais neste domínio que levaram à revisão do próprio conceito.

Em 2004, depois de um estudo exaustivo sobre fundamentos pedagógicos e as práticas de *blearning*, e numa tentativa de responder ao que mais tarde descreveram como uma “current lack of a generally applicable conceptual framework for blended learning” (Heinze, 2008, p. 1), Heinze e Procter avançaram como uma nova definição segundo a qual “blended learning is learning that is facilitated by the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning, and founded on transparent communication amongst all parties involved with a course” (2004, p. 12).

Esta evolução na forma como se perspectiva o *blearning* é também visível nas definições de Bliuc, Goodyear e Ellis (2007) e de Garrison e Kanuka (2004). Enquanto os primeiros destacam o papel da interação ao afirmar que o *blearning* é “a systematic combination of co-present (face-to-face interactions and technology mediated interactions between students, teachers and learning resources” (Bliuc, Goodyear, & Ellis, 2007, p. 234), os segundos introduzem a questão da intencionalidade ao considerarem que “blended learning is the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experience” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96). Estes últimos acrescentam ainda que a sua adoção deve implicar uma reestruturação profunda dos cursos, com base no conhecimento profundo do contexto e dos objetivos que se pretendem atingir. Garrison e Vaughn (2008, p. 5), posteriormente, defendem ainda que “blended learning is not an addition that simply builds another expensive educational layer. It represents a restructuring of class contact hours with the goal to enhance engagement and to extend access to Internet-based learning opportunities”.

Esta relação com o contexto leva a que alguns autores se refiram a ‘local models’ ou ‘microblends’ (Kaur & Ahmed, 2006), centrando a sua análise no estudo das características dos intervenientes e das instituições e concluindo que não há um

modelo perfeito, variando as combinações de caso para caso (de Beer & Mason, 2009; Hoffman, 2006; Littlejohn & Pegler, 2007).

Um vez que uma das preocupações desta investigação passou pela clarificação da terminologia e a seleção de conceitos que veiculem de forma adequada o que se definiu como objeto de estudo, é importante referir que, no contexto deste estudo, o termo *blearning* se refere à combinação de atividades presenciais e a distância, suportadas primariamente pela utilização de um SGA (*Moodle* – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), verificando-se uma reestruturação e redistribuição da carga horária e das atividades desenvolvidas. Tratando-se de um curso com diferentes UC, e não obstante o facto de existirem competências transversais, a obrigatoriedade da utilização da plataforma e uma calendarização previamente definida, o responsável por cada UC tem autonomia para recorrer a serviços e ferramentas complementares para desenvolver atividades que considere adequadas aos conteúdos e alunos.

2.2.2. Modelos e categorias de *blearning*

A ideia de adaptação e de que “blended learning practice is often tailored by different needs and requirements of individual, discipline or organisation” (Chew, 2009, p. 37) é partilhada por vários autores e dificulta a definição de um quadro teórico de referência e de modelos que de alguma forma sustentem as opções das instituições (embora lhes confira algumas liberdade e flexibilidade de atuação). Esta ausência de um referencial teórico comum estável, levou à proliferação de estudos que procuram compreender e encontrar padrões nas formas como o *blearning* está a ser implementado não só nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas também no ensino não superior (Staker & Horn, 2012) e no sector empresarial (Bersin, 2004; Dennis et al., 2006; Graham, 2009).

Não obstante estas dificuldades, e considerando que a definição de modelos e a sua disseminação pode facilitar “the purposeful and disciplined adoption of blended learning strategies” (Graham, 2009, p. 376), alguns autores analisaram diferentes cursos e práticas institucionais propondo alguns modelos orientadores que as enquadrem do ponto de vista teórico. Apesar de ser possível encontrar várias referências a modelos de EaD e *elearning*, neste estudo foram apenas incluídos os

modelos que se aplicam ou referem especificamente ao *blearning*, tendo sido também considerada a sua relevância (neste caso, o facto de serem referenciados na literatura e de estarem na base de outros estudos).

Uma das primeiras tentativas de definir modelos específicos para o *blearning* partiu de Valiathan (2002) e foca-se, sobretudo, nos objetivos que se pretendem atingir. Deste modo, o autor define 3 modelos de *blearning*: *skill-driven model*, *attitude driven model* e *competency-driven model*. No primeiro modelo (*skill-driven model*), direcionado para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos específicos, a aprendizagem individual é apoiada por um moderador (não necessariamente o formador ou professor) havendo um *feedback* regular, um plano de trabalho previamente definido e uma sessão final de avaliação (Kerres & Witt, 2003). Comparado a uma reação química em que o moderador tem o papel de catalisador (Valiathan, 2002), este modelo é organizado de forma sequencial. Depois de uma introdução aos conteúdos e atividades a desenvolver, os participantes deverão trabalhar autonomamente, estando previstos momentos intermédios de avaliação formativa.

O segundo modelo (*attitude driven model*) refere-se à aprendizagem direcionada para as atitudes e que pretende desenvolver novos comportamentos “in a risk-free environment” (Valiathan, 2002, p. 2). Neste caso, privilegia-se a interação entre pares em momentos de comunicação síncrona e assíncrona, estando prevista atividades de colaboração, *role-play* e simulações. O terceiro modelo (*competency-driven model*) assenta na observação e na interação com profissionais no terreno, sendo atribuída grande importância à comunidade, recorrendo-se a plataformas de gestão de conhecimento e ferramentas de comunicação síncrona.

Outra das primeiras análises e tentativas de identificar modelos de cursos leccionados totalmente ou parcialmente a distância foi levada a cabo pela fundação PEW que estudou de forma aprofundada a situação de 30 IES americanas entre 1999 a 2003 (Twigg, 2003). Abrangendo todos os cursos de base tecnológica⁴, este estudo teve como objetivo ajudar as diferentes instituições a reformular a sua oferta

⁴“Technology-based courses” na versão original

curricular, permitindo-lhes tirar um maior partido das tecnologias ao seu dispor, promovendo a qualidade e reduzindo custos. Dos 5 modelos identificados, 3 referem-se especificamente ao *blearning*, distinguindo-se pelo número de sessões presenciais e o nível de interação entre os participantes.

De acordo com Twigg (2003), a principal responsável pelo estudo, os cursos em *blearning* podem, então, enquadrar-se nos modelos complementar (*supplemental model*), de substituição (*replacement model*) ou no modelo comercial (*emporium*).

O modelo complementar engloba os cursos em que são desenvolvidas atividades fora do contexto de sala de aula, recorrendo a meios tecnológicos, sem que isso implique uma redução do número de sessões presenciais. Dos casos analisados, destaca-se a realização de atividades introdutórias ou de consolidação de conteúdos abordados em sala de aula. Muito embora se considere que o trabalho realizado a distância tem um impacto no desenvolvimento das sessões presenciais, o autor considera que não há alterações estruturais significativas. No entanto, acrescenta-se que “instructors are able to reduce class time spent on topics that the students clearly understand, increase time spent on problem areas, and target individual students for remedial help (Twigg, 2003, p. 32). No modelo de substituição, verifica-se uma redução do número de sessões presenciais, sendo que estas são substituídas por atividades realizadas a distância. “The assumption is that certain activities can be better accomplished online, either individually or in small groups, than in a class.” (Twigg, 2003, p. 33).

Nos cursos que se enquadram no modelo comercial (*emporium*) as sessões presenciais têm um carácter facultativo e mais individualizado. Neste caso, os participantes acedem a um centro de recursos, contando com o apoio individualizado por parte do docente/mediador. Os alunos são responsáveis pelo seu percurso, podendo, se assim o entenderem, não participar em nenhuma sessão presencial. Os exemplos apresentados assentam na utilização de equipamento e programas mais sofisticados, sendo comuns atividades com recurso a laboratórios virtuais e tutoriais. “Moving away from the three-contact-hours-per-week norm, the emporium model significantly expands the amount of instructional assistance available to students” (Twigg, 2003, p. 34).

Apesar de datarem de 2003, e não obstante os desenvolvimentos no domínio do *blearning*, estes modelos continuam a ser objeto de estudo e referenciados na literatura (Garrison & Vaughan, 2008; Hodges, 2010; Thurab-Nkhosi, 2013), com algumas IES a aplicarem estas designações nas descrições dos seus cursos (Twigg, 2011).

Numa análise mais recente, Graham (2009) apresenta a sua própria proposta de categorização, começando por considerar que o *blearning* pode ocorrer em diferentes níveis, sendo que em cada um desses níveis se podem encontrar diferentes tipos *blends*.

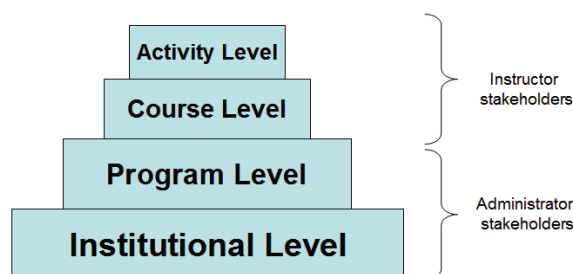


Figura 3- Diferentes níveis em que o *blearning* pode ocorrer (Graham, 2009, p. 376)

Como decorre na análise da Figura 3, enquanto os dois níveis superiores se referem a diferentes cursos/disciplinas e atividades específicas em que um ou mais professores procuraram melhorar e enriquecer as suas práticas, desenvolvendo iniciativas isoladas e num contexto muito particular (Graham, 2009; Jung & Suzuki, 2006; Sharpe & Oliver, 2007), os outros níveis têm uma carácter mais longitudinal e institucional. Neste caso são equacionadas questões financeiras, havendo uma maior preocupação em desenvolver ofertas que apelem a novos públicos (Graham, 2009; Ross & Gage, 2006; Salmon & Lawless, 2006). Dentro de cada um destes níveis é possível encontrar 3 categorias ou *blends* distintos: *enabling blends*, *enhancing blends* e *transforming blends* (Graham, 2006, p. 13).

As *enabling blends*, tal como o nome sugere, são aquelas em que o enfoque é colocado na operacionalização, no acesso e na conveniência. Dando alguns exemplos de cursos e instituições específicas, o autor considera que, neste caso, se procura replicar a experiência das aulas presenciais, tornando mais fácil o acesso aos conteúdos. As

enhancing blend, por outro lado, implicam alterações de carácter pedagógico, uma vez que, para além de facilitarem o acesso aos conteúdos, incluem algum tipo de material suplementar e implicam a realização de tarefas ou atividades a distância, ainda que a uma pequena escala (Graham, 2006).

Ao contrário das duas primeiras categorias, as *transforming blends* implicam mudanças significativas ao nível da tecnologia e da pedagogia. Privilegiando a “active learner construction of knowledge” e a promoção de “authentic learning environments” (Graham, 2009, p. 376), estes implicam uma alteração sistémica na medida em que privilegiam a utilização de simuladores, laboratórios e mundos virtuais, proporcionando experiências imersivas. Estas situações têm ainda implicações ao nível dos papéis desempenhados por docentes e alunos, afastando-se do paradigma tradicional.

À semelhança de Graham (2009), Ross e Gage (2006) também definem 3 macro-categorias de *blearning*. Referindo-se a um “blended learning spectrum”, as autoras descrevem o que designaram de ‘Web-Supplemental or Technology-Enhanced Courses’, ‘Hybrid or Reduced Face-Time Courses’ e ‘Blended Degree Programs’ (Ross & Gage, 2006, pp. 159–160). Muito semelhantes às categorias descritas anteriormente, o *blearning* é situado num “spectrum of learning modes that range from traditional face-to-face classroom to fully online degree programs” (Ross & Gage, 2006, p. 156), apresentando-se como uma solução intermédia que ocupa os espaços num *continuum*. Essa mesma ideia é veiculada por Jones (2006, 2008) que apresenta um esquema (Figura 4) que ilustra esta transição entre os cursos completamente online e os cursos presenciais:

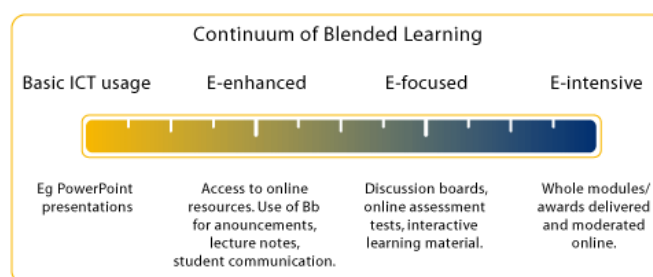


Figura 4 – O *continuum* do *blearning* definido por Jones (2006, p. 186)

Para além destas propostas que resultam do estudo e avaliação de cursos existentes e

a sua categorização mediante as características apresentadas, também é possível encontrar na literatura modelos mais prescritivos que descrevem e definem que componentes integram um curso de *blearning*, como estes se devem interligar e o que pode levar à criação de um curso de sucesso. Um desses modelos, ilustrado na figura 6, é o modelo de e-moderação (Salmon, 2000). Adaptado do *elearning* e perspectivando a aprendizagem como uma construção que decorre da interação, este modelo apresenta uma estrutura sequencial e preconiza 5 fases de desenvolvimento na componente de online de um curso.

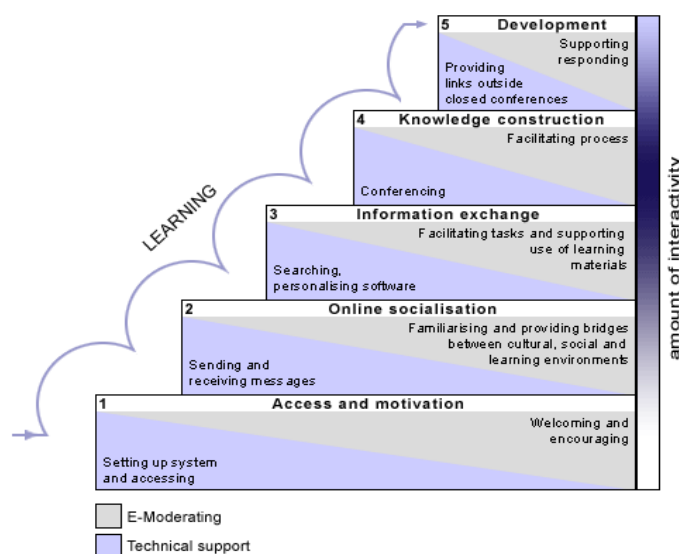


Figura 5 - Modelo de e-moderação proposto por Salmon (2000)

Neste modelo de e-tutoria (Marques, 2012), o professor assume o papel de moderador a quem cabe facilitar o acesso, motivar a participação e o processo de construção de conhecimento e apoiar o desenvolvimento gradual de uma comunidade de aprendizagem em ambiente online. Desta forma, numa primeira etapa, está previsto um período de familiarização com as tecnologias e entre os participantes, que servirá de base a uma segunda fase de socialização e de interação entre participantes e com os conteúdos disponibilizados (Chew, 2009). Na terceira fase, é dada continuidade a este processo, prevendo-se que se intensifique a partilha de informação entre os elementos que compõem a comunidades. Espera-se que os participantes desenvolvam gradualmente competências reflexivas, o que resultará na construção de novo conhecimento a partir da fase 4. Na última fase, estes tornam-se

mais independentes do moderador, tornando-se responsáveis pela própria aprendizagem, podendo eles próprios passar a moderar discussões, alargando assim a sua base de conhecimento.

Descrito como um “step-by-step guide to support the blended teaching and e-learning (Chew, 2009, p. 41) este modelo é, contudo, considerado pouco flexível (Lisewski & Joyce, 2003), não sendo muito claro o papel das sessões presenciais (Chew, 2009). Esta limitação é reconhecida pela própria Salmon que na 3ª edição do livro, sentiu a necessidade de incluir alguns exemplos ilustrativos de como esta interligação pode ser feita. Por outro lado, como tivemos oportunidade de referir anteriormente, apesar de outros autores proporem modelos sequenciais, este processo não é linear, estando a implementação de *blearning* dependente de muitos outros fatores (como, por exemplo, o contexto e perfil dos participantes).

Paralelamente a estas propostas de modelos e categorizações, e com os mesmos objetivos, têm também sido desenvolvidos quadros de referência que, muito embora possam decorrer das práticas, têm um carácter mais global. Um exemplo deste tipo de modelo é o Modelo de Comunidades de Inquirição (*Community of Inquiry Framework*). Desenvolvido a partir do trabalho de Garrison, Anderson e Archer (1999) para o ensino online e posteriormente adaptado ao *blearning* (Garrison & Vaughan, 2008), este modelo, que é dos mais citados na literatura (Garrison & Vaughan, 2008; Mota, 2009), baseia-se numa perspectiva construtivista e assenta no conceito de comunidade de aprendizagem enquanto “a group of individuals whose connection is that of academic purpose and interest who work collaboratively toward intended learning goals and outcomes” (Garrison & Vaughan, 2008, p. 17). Como se pode constatar na Figura 6, esta comunidade envolve três componentes essenciais que se influenciam e interagem entre si: a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino.

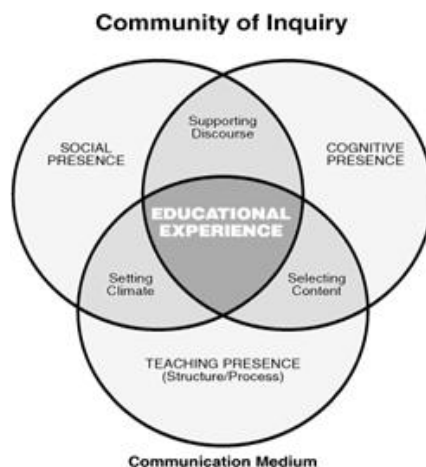


Figura 6- Componentes do Modelo de Comunidades de Inquirição proposto por (Garrison & Vaughan, 2008, p. 18)

Para criar uma comunidade intrinsecamente colaborativa e socialmente coesa é essencial criar condições e utilizar meios que propiciem a comunicação livre, num ambiente seguro, sendo que com o tempo será possível desenvolver laços afectivos, fomentando-se uma maior presença social. A presença cognitiva, por outro lado, refere-se à capacidade dos membros da comunidade refletirem sobre as interações no seio da própria comunidade, explorando e integrando diferentes questões e problemas, construindo dessa forma significados, no que Garrison, Anderson e Archer (1999) consideram ser um ciclo de inquirição prática.

O terceiro pilar desta comunidade, a presença de ensino, refere-se sobretudo à figura do professor e a forma como este contribui para manter a sustentabilidade da comunidade. Muito embora esta responsabilidade seja partilhada por todos os elementos, o professor é essencial para a estruturação, planeamento e acompanhamento da aprendizagem no seio da comunidade (que os autores designam de ‘design and organization’), na promoção e monitorização das interações (‘facilitation of discourse’) e enquanto especialista, no sentido em que esclarece dúvidas, fornece informações e clarifica questões, orientando e focando as interações no sentido de promover a aprendizagem e a construção de novo conhecimento. Muito embora, como já foi referido, este papel não caiba apenas ao professor, neste modelo considera-se que este tem um papel interventivo. Chew (2009), referindo-se a este modelo, comparando-o com as propostas de Salmon (2000), afirma que: “Blended learning (...) is not simply embedding educational technology into f2f instruction.

Rather than suggesting ‘what and how’ type of questions (...), they [Garrison & Vaughn, 2008] precisely introduce a holistic, reflective and self-sustainable Community of Inquiry Framework grounding on a strong educational theory”. Neste sentido, o autor encara este modelo como uma “conceptual tool” (Chew, 2009, p. 54), uma posição que é reiterada por Garrison & Vaughn quando o descrevem como um “roadmap for higher education faculty to understand the possibilities of organically blending face-to-face and online learning for engaging and meaningful learning experiences” (2008, p. xi). Neste sentido, este modelo contribui para a valorização da modalidade, facilitando a avaliação de cursos e iniciativas em *blearning*.

2.3. Vantagens e desvantagens na implementação do *blearning*

A versatilidade e a adaptabilidade são apenas duas das vantagens associadas ao *blearning* (Osguthorpe & Graham, 2003; Owston, 2013; Sharpe, Benfield, Roberts, & Francis, 2006). Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, o *blearning* é visto como uma forma de colmatar algumas das falhas do *elearning*, designadamente no que concerne a falta de contacto presencial, problemas ao nível da socialização e *feedback* e dificuldades de adaptação por parte de alunos e docentes (Bersin, 2004; Carvalho & Machado, 2001; O’Neill, Singh, & O’Donoghue, 2004; Osguthorpe & Graham, 2003), sendo muitas vezes encarado como um meio-termo, uma solução que facilita a adaptação gradual a ambientes exclusivamente online (Costa, Alvelos, & Teixeira, 2012; Ledesma, 2011; Teixeira, 2010). Mas, tal como decorre da análise do conceito e da revisão de literatura, o *blearning* é mais do que uma solução intermédia e assume-se como uma alternativa viável, conveniente e eficiente (Owston, York, & Murtha, 2013) a outras modalidades de ensino e aprendizagem.

Destas vantagens, o facto de se tratar de uma modalidade mais centrada no aprendente e na interação parece reunir o consenso da maioria dos autores (Marques, Noivo, & Veríssimo, 2005), sendo que grande parte dos estudos aponta para a possibilidade de existir uma maior riqueza pedagógica (Garrison & Arbaugh, 2007; Graham, 2006; Osguthorpe & Graham, 2003). Menos consensual é a ideia de que o *blearning* permite racionalizar recursos e otimizar custos e de que permite a obtenção de melhores resultados (Osguthorpe & Graham, 2003; Singh & Reed, 2001).

Relativamente aos custos, se por um lado os alunos beneficiam de uma redução nas despesas de deslocação (Owston, York, & Murtha, 2013), isto nem sempre se verifica a nível institucional, uma vez que a adoção do *blearning* exige um grande investimento, cujo retorno não é imediato (Graham, Woodfield, & Harrison, 2012; Taplin, Kerr, & Brown, 2012). Relativamente aos alunos, muito embora os dados apontem no sentido de haver uma menor taxa de abandono (Chew, Jones, & Turner, 2008; Hackemann, 2010) e níveis de satisfação mais elevados quando comparados a cursos exclusivamente online, o número e natureza dos estudos realizados não permitem generalizar estas afirmações. O mesmo se verifica ao nível dos resultados. Muito embora haja indícios que apontem para uma maior taxa de sucesso dos alunos que frequentam cursos ou UC em *blearning*, os resultados não são conclusivos, referindo-se os estudos a contextos muito específicos e com um número limitado de participantes (Drysdale, Graham, Spring, & Halverson, 2013; Hackemann, 2010; Houldson, 2009). Por outro lado, alguns estudos partem de pressupostos falaciosos, baseando-se apenas no que Weigel designa de “surface learning” (2002, p. 5) ou cingindo-se à avaliação dos resultados dos alunos em determinado momento, não se equacionando fatores como o contexto em que a aprendizagem decorre. A estes fatores acresce o facto de, tal como afirmam Graham, Woodfield e Harrison (2012, p. 4) “many institutions have BL courses because BL has been experimented with or adopted by faculty, although the institution itself has not adopted it”, o que dificulta o desenvolvimento de estudos de carácter longitudinal e mais abrangente e com resultados mais conclusivos.

Este é apenas um dos desafios com que se deparam os investigadores. Na verdade, o *blearning* não é uma panaceia e, não obstante o interesse que tem despertado junto da comunidade científica e educativa, há ainda muitas questões e dimensões a aprofundar (Drysdale et al., 2013). Nesse sentido, referindo-se ao ES, Graham (2006) identifica seis grandes desafios ao desenvolvimento do *blearning*. Estes desafios, que envolvem questões técnicas, institucionais e pedagógicas, consistem na melhor compreensão da interação e o papel que esta modalidade desempenha, o papel da escolha do aprendente e da autorregulação, os sistemas de apoio e formação, o equilíbrio entre a inovação e a produção, a adaptação cultural e o que o autor designa

de 'digital divide'⁵.

A interação e a forma como esta deve ser estimulada, acompanhada e avaliada é um elemento central do *blearning* e torna-se ainda mais importante num contexto em que vão emergindo mais modelos de aprendizagem distribuída e colaborativa (Wagner, 2006). Intrinsecamente ligada aos conceitos de colaboração e comunidade, para Graham (2006) é fundamental saber que tipo de interação preferem os alunos e de que forma esta pode ser otimizada de forma a obter melhores resultados e facilitar a construção de conhecimento. É também necessário compreender quais os impactos da promoção de momentos de comunicação síncrona em relação a momentos assíncronos nas experiências de aprendizagem. Wagner (2006, p. 44) acrescenta ainda que "interaction increasingly serves as the so-called glue that holds together all of those variables being blended" (2006, p. 44), tornando-se fundamental estudar formas de integrar e desenvolver o trabalho colaborativo, numa metodologia que se prevê mais interativa, colaborativa e conectada (Bonk, Kim, & Zeng, 2006).

Relativamente à autonomia dos aprendentes e a sua autorregulação, e muito embora muita da oferta das ES em *blearning* replique situações mais tradicionais e menos flexíveis do ponto de vista do currículo e dos conteúdos, verifica-se uma preocupação crescente com a possibilidade dos participantes poderem escolher entre diferentes alternativas. Esta escolha poderá passar pela número de sessões presenciais e o tipo de orientação pretendido, possibilitando ao aprendente escolher o seu próprio percurso e determinar o tipo de "mistura" que lhe é mais conveniente. Torna-se então necessário criar mecanismos que permitam às IES decidir "about the type and amount of guidance that should be provided to learners in making their choices about how diferente blends might affect their learning experience" (Graham, 2006, p. 15). Esta questão liga-se à crescente personalização das experiências de ensino e aprendizagem (DeViney & Lewis, 2006; Masie, 2006b) e à forma como estas podem ser integradas no momento de conceção dos cursos. É fundamental perceber de que

⁵ Neste contexto por 'digital divide' entende-se as diferenças no acesso à tecnologia por indivíduos em de diferentes extratos sócioeconómicos. Citando o autor: "the jury is still out on whether blended learning models can be developed that are affordable and still address the needs of different populations with different socioeconomic conditions around the world" (Graham, 2006, p. 16).

forma os diferentes componentes de *blearning* se podem integrar nos diferentes contextos e adaptar às necessidades dos aprendentes, procurando-se cada vez mais desenvolver “individually tailored solutions” (Dewar & Whittington, 2004, p. 5).

Muitos destes desafios decorrem de desenvolvimentos tecnológicos que contribuíram para a diversificação e flexibilização da oferta e do surgimento do que Wagner (2006, p. 43) designa de “education-unplugged”, uma nova realidade que passa pela integração dos média, dispositivos móveis, tecnologias de realidade virtual e aumentada em ambientes de *blearning*. Equacionando estas questões ao nível do design e referindo-se a sistemas de apoio e formação e ao equilíbrio entre a inovação e a produção, Graham (2006) considera que há uma dialética constante entre as mais-valias trazidas pelos progressos tecnológicos e a necessidade de produzir soluções equilibradas, fiáveis e viáveis financeiramente. Desta forma, é imperativo procurar o equilíbrio entre as alternativas inovadoras que vão surgindo, e os objetivos e condições das instituições. Para se conseguir este equilíbrio é necessário desenvolver mecanismos que assegurem o apoio técnico e as infraestruturas necessárias à execução dos diferentes projetos (Lefoe & Hedberg, 2006) e, sobretudo, que permitam aos docentes acompanhar estes desenvolvimentos. Tal como afirmam Carbonell, Dailey-Hebert e Gijsselaers, “administrators cannot expect faculty to deliver the needed change without the right context or support” (2012, p. 36). A formação do pessoal docente é tida como fundamental para o desenvolvimento e expansão do *blearning* e constitui um dos maiores desafios na sua implementação (Reynolds & Greiner, 2006). Esta importância deve-se não só ao facto dos docentes precisarem de desenvolver competências técnicas e acompanhar o aparecimento e aplicabilidade de tecnologias emergentes, mas também aos novos papéis que se pretende que estes desempenhem (Bonk, Kim, & Zeng, 2006). Ao assumir-se cada vez mais como um facilitador ou moderador (Lee & Im, 2006), espera-se que os docentes assumam mais responsabilidades ao nível da promoção e gestão da interação, acompanhamento dos alunos e também na elaboração de materiais (Alebaikan & Troudi, 2011; Garrison & Kanuka, 2004). Isto levanta questões ao nível da carga horária e volume de trabalho dos docentes e da organização das instituições, uma vez que, tal como sintetizam Alebaikan e Troudi “the time required by instructors who implement blended

courses will increase because they must develop digital content and moderate online learning” (2011, p. 57). Para além de um maior apoio institucional (Ocak, 2011), que neste caso passaria por um maior suporte técnico e pedagógico e pelo desenvolvimento de ações formais que apoiassem a criação de novos cursos (Garrison & Kanuka, 2004) a solução para este problema pode também passar pela criação de equipas de especialistas (Bonk, Kim, & Zeng, 2006). Pensando nos docentes, Kenney & Newcombe (2011) consideram que é importante desenvolver de soluções e ferramentas que optimizem o seu trabalho, designadamente ao nível da comunicação com os alunos e a correção automática de trabalhos, podendo ainda incluir-se a criação de grelhas e métricas de avaliação que lhes permitam aferir o grau de cumprimento de objetivos previamente delineados (Lindquist, 2006). Reconhece-se, então, que os docentes “require assistance with course development needs, time management of their (the students’) learning curve, and technical assistance” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 102), cabendo às instituições encontrar formas de os apoiar, nomeadamente através da promoção de formação e da organização dos cursos.

Para além destes fatores, e ainda no que se refere aos docentes, é também importante considerar que há estudos que apontam para a sua falta de preparação e motivação, com muitos a mostrar-se renitentes relativamente à adoção deste tipo de modalidade (Ocak, 2011). Alguns estudos apontam sobretudo o facto dos docentes não se sentirem preparados para responder aos desafios desta modalidade e o facto desta implicar assumir novos papéis, apontando ainda a falta de apoio técnico e problemas ao nível da utilização e integração da tecnologia como fatores que condicionam o seu envolvimento e motivação (Gerber, Grund, & Grote, 2008; Ocak, 2011). Torna-se, então, fundamental avaliar consistente e regularmente a eficácia das atividades de *blearning*, divulgando os resultados junto dos docentes, que cada vez mais se espera assumam o papel de investigadores, e auscultando a sua opinião envolvendo-os sempre que possível nos processos de design e de reformulação das atividades (Kenney & Newcombe, 2011). Esta garantia de qualidade é vista como algo essencial ao desenvolvimento de iniciativas sustentáveis e bem-sucedidas (Kaur & Ahmed, 2006; Ross & Gage, 2006) com alguns autores a defender a implementação de ‘quality

assurance systems' (Jung & Suzuki, 2006; Lindquist, 2006).

Esta preocupação com a qualidade não é, porém, uma questão nova e que se coloca apenas no que concerne a implementação do *blearning*. Na Europa, sobretudo após a assinatura da Declaração de Bolonha, tem-se assistido a uma preocupação crescente com a questão da “qualidade docente” no ES (Dias, 2010). Em 2000 foi criada a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), tendo esta associação desenvolvido um guia que estabeleceu parâmetros e diretrizes para a garantia da qualidade na ES (ENQA, 2005). Neste documento, considera-se que as IES deverão dispor de mecanismos formais para acompanhar e monitorizar os seus cursos, sejam estes ministrados em regime presencial, a distância, ou em *elearning*.

Em Portugal, por recomendação da ENQA, foi criada em 2007, a “Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior”, que tem como principais objetivos garantir a “qualidade desse grau de ensino” e a “inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”⁶.

Apesar da especial atenção dada aos docentes e do suporte que lhes deverá ser dado, os alunos também deverão dispor de sistemas de apoio. Para além do acompanhamento e orientação pedagógica já referidas, é importante não presumir que, por um lado, todos os alunos estejam igualmente confortáveis com a utilização de determinadas ferramentas tecnológicas, e que sejam capazes de as utilizar em contexto educativo. Mais uma vez, torna-se necessário procurar algum equilíbrio e auscultar os envolvidos, procurando conhecer as suas motivações e perceções relativamente ao trabalho desenvolvido e também as suas competências e acesso às TIC.

As principais preocupações deste estudo passaram por aprofundar estas questões, respondendo a alguns destes desafios. Com efeito, ao longo de toda a investigação procurámos contribuir ativamente para a melhor compreensão destas matérias e para o melhoramento de um curso em concreto. Com uma maior incidência no papel dos docentes e na vertente institucional, esta teve um carácter interventivo, tendo-se

⁶ Decreto-Lei n.º 369/2007. “DR 212/07 Série I, p. 8032

agido ao nível da divulgação das vantagens e desvantagens associadas ao *blearning*, da formação dos docentes e da promoção da utilização de meios, tecnológicos que facilitassem a organização e otimização do seu trabalho, bem como a comunicação entre pares e com os discentes.

2.2.3. O *blearning* em Portugal

Feita uma análise mais global relativamente ao conceito de *blearning* e como este é perspectivado no âmbito desta investigação, e atendendo à sua especificidade, consideramos ser necessário analisar de que forma esta se situa num contexto nacional. Muito embora a EaD não seja algo de novo em Portugal (Lagarto, 2002; Paiva, Figueira, Brás, & Sá, 2004), tal como referimos anteriormente, a oferta de cursos formais assumidamente em *elearning* ou em *blearning* nas IES portuguesas está ainda aquém do que se verifica noutros países (Dias, 2010). Na verdade, só muito recentemente *e-* e o *blearning* começaram a emergir enquanto conceitos distintos e independentes e a ser reconhecidos enquanto alternativas válidas e viáveis para o ES (Bielschowsky, Laaser, Mason, Sangra, & Hasan, 2009). No entanto, e apesar de alguns estudos apontarem no sentido do aumento da oferta deste tipo de curso em Portugal (Batista, Pombo, & Coelho, 2014; Morais, Batista, & Ramos, 2011; Peres, Ribeiro, Tavares, Oliveira, & Silva, 2011) a falta de dados estatísticos oficiais e de estudos de carácter geral não nos permite avaliar a situação de forma fiável. Desta forma, é difícil perceber quais os reais níveis de penetração destas modalidades e a rapidez e o modo como têm sido introduzidas e desenvolvidas nas IES portuguesas. Contudo, tendo por base alguns relatórios e o número de teses de mestrado e doutoramento que procuram descrever o estado da arte e/ou analisar cursos e instituições específicas, podemos afirmar que se trata de uma tendência crescente, ainda que nem sempre documentada.

Relativamente ao *blearning*, as primeiras experiências levadas a cabo no ES português remontam a 1988, quando, à semelhança do que já tinha acontecido noutros países europeus, foi fundada a Universidade Aberta (Maia, 2007). Tendo inicialmente funcionado segundo um regime de autoaprendizagem, “através do uso de manuais escritos, videogramas ou audiogramas, emissões de rádio e televisão” (Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2012, p. 315), esta universidade autónoma

definiu, a partir de 2006, um novo modelo pedagógico virtual, adotando exclusivamente as modalidades de *e-* e *blearning* – esta última sob a designação de ‘classe mista’ (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007, p. 32) e apenas a partir do 2.º ciclo de estudos - para os seus cursos (Gonçalves, 2011; Pereira et al., 2007). Esta transformação foi um passo decisivo na direção daquilo que Bielschowsky et al. (2009, p. 6) consideram ser “a new constructivist pedagogical model (...) and a modern eLearning environment” no contexto do ES português.

Esta alteração paradigmática é sintomática de uma série de outras transformações que ocorreram nas diferentes IES, e enquadram-se naquilo que o Conselho da Europa considera ser a transição para uma sociedade baseada na informação e assente na educação, formação, inovação, ciência e tecnologia (Conselho da União Europeia, 2000). Neste contexto de mudança foi determinante a implementação em Portugal da Reforma de Bolonha (Bielschowsky et al., 2009; Hasan, 2006)

Resultante de um acordo de concertação assinado por grande parte dos ministérios de Educação em 1999, a Declaração de Bolonha preconiza uma reorganização profunda do ES, que passa pela criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)⁷. Mais do que a uniformizar de forma absoluta os diferentes sistemas de ES, este espaço configura-se como uma plataforma de entendimento em que se definem “quadros comuns de referência, harmonizando os processos de formação e assegurando o reconhecimento dos respectivos graus académicos” (Reis & Camacho, 2009, p. 44). Nesse sentido, a Declaração de Bolonha lança as bases para a adoção de um sistema de organização comum dos ciclos de estudo, com graus académicos, qualificações e formações facilmente comparáveis, ao mesmo tempo que promove a mobilidade, competitividade e empregabilidade (Dias, 2010). Os signatários desta declaração comprometem-se ainda a fomentar a investigação e a colaboração interinstitucional, promovendo a cooperação na avaliação da qualidade (Ponte, 2006; Van Der Wende, 2000).

⁷ O texto referente a esta declaração pode está disponível no site http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf (consultado a 12/08/2013)

Em Portugal, numa primeira fase, este compromisso passou pela introdução de alterações legislativas ao nível do ensino pós-secundário, que se traduziram numa maior flexibilidade no acesso ao ES e na regulamentação da situação dos trabalhadores-estudantes e dos estudantes a tempo parcial (MCTES, 2005, 2006). Foi também reconhecida a importância da EaD neste contexto, equiparando-se o número de créditos atribuídos aos cursos e unidades curriculares ministrados total ou parcialmente a distância aos dos cursos em regime presencial (MCTES, 2005). Este Decreto-Lei assume também a importância de “uma mudança nos paradigmas de formação”, sendo que esta se consubstancia, entre outros fatores, na criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer System), o que implica uma nova conceção, em que “o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação” (MCTES, 2005, p. 1494).

Todos estes fatores tiveram um impacto não só a nível institucional e organizacional mas também pedagógico. Até então conotadas com algum conservadorismo e a adoção de modelos expositivos (Bielschowsky et al., 2009; Pombo, Loureiro, & Moreira, 2010) as IES foram confrontadas com a necessidade de seguir abordagens mais centradas nos alunos e em que as responsabilidades fossem partilhadas por alunos e professores (Coughlan, 2004). O reconhecimento formal de que a aprendizagem não depende exclusivamente do número de horas de contacto e de atividades desenvolvidas em sala de aula, podendo envolver trabalho autónomo, momentos de autoaprendizagem, colaboração e interação abriu a porta a muitos cenários, nos quais o *blearning* ocupou uma posição de destaque. Ao apoiar a utilização da tecnologia como forma de enriquecer os momentos de aprendizagem e elemento facilitador da interação e colaboração, o *e-* e o *blearning* “offer great opportunities for using student centred approaches” (Bielschowsky et al., 2009, p. 10) tornando possível a construção de espaços em que os participantes possam “work together and support each other as they use a variety of tools and information resources in their guided pursuit of learning goals and problem-solving activities” (Wilson, 1996, p. 5).

Depois de alguns estudos de avaliação de grande escala terem revelado dificuldades estruturais, relacionadas com o número de alunos a frequentar o ES e a necessidade de melhorar a qualidade e modernizar as IES (Bielschowsky et al., 2009; Hasan, 2006), Portugal começa a aproximar-se dos seus congéneres europeus, começando a afirmar-se no EEES (Bielschowsky et al., 2009), designadamente no que concerne a EaD (Bielschowsky et al., 2009; Ramos & Moreira, 2014). Um passo determinante nessa afirmação foi a adoção generalizada de SGA ou de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) por parte das IES. Depois de um esforço governamental no sentido de difundir a utilização deste tipo de plataformas no ensino básico e secundário (Pedro et al., 2008), estas, e sobretudo o *Moodle*, adquiriram uma maior visibilidade também no ES (Duarte & Gomes, 2011), com muitas instituições a criarem repositórios documentais de apoio a diferentes unidades curriculares e cursos já existentes (Magano, Castro, & Carvalho, 2008). A utilização e importância deste tipo de plataforma está amplamente documentada, com muitos investigadores a debruçarem-se sobre a sua utilização no âmbito de unidades curriculares, cursos ou instituições específicas (Cardoso & Correia, 2009; Dias, 2013; Gonçalves, 2007; Lucas, 2012).

No entanto, e apesar deste reconhecimento por parte das instituições nacionais e europeias e a criação de um quadro legislativo de suporte, a inexistência de uma linha orientadora e uma estratégia comum de atuação, levou a que cada instituição definisse a sua própria linha de ação. Assim, enquanto em algumas instituições como a Universidade do Minho, Aveiro, Porto e Lisboa foram criadas unidades de apoio que prestavam acompanhamento aos diferentes cursos e unidades curriculares e promoveram a formação de docentes e a investigação nesta área (Gonçalves, 2011; Correia et al., 2010), noutras este tipo de estrutura é inexistente ou não é referenciada nos artigos e relatórios consultados.

Atendendo a estes fatores, e na ausência de estudos exaustivos e dados oficiais, no âmbito desta investigação considerámos ser importante perceber os contextos em que o *blearning* está a ser implementado no ES português. Muito embora os nossos objetivos não passem pela caracterização exaustiva da realidade nacional relativamente à adoção desta modalidade, tornou-se necessário traçar um panorama

geral, que nos permitisse situar a nossa investigação num contexto mais alargado. Nessa medida, e partindo da análise de estudos disponíveis em bases de dados nacionais e internacionais⁸, é possível verificar que, apesar do interesse em torno das questões relacionadas com a EaD e do número de artigos científicos e de estudos sobre o assunto, os dados disponíveis são contraditórios. Isto deve-se a uma série de razões: 1) a falta de unanimidade em torno do conceito e o facto de este poder ser usado em diferentes contextos; 2) o facto de se tratar de algo relativamente recente; 3) a adoção desta modalidade de ensino e aprendizagem por parte das IES ter decorrido de forma rápida, tornando difícil monitorizar/acompanhar o seu aparecimento; 4) a inexistência de um observatório central de qualidade ou de um organismo responsável pelo acompanhamento e validação deste tipo de programas; 5) a imensa diversidade organizacional das IES e as abordagens seguidas (Bielschowsky et al., 2009). Estes fatores e a ausência de estudos nacionais mais recentes torna impossível determinar o número exato de alunos a frequentar cursos em *blearning* neste momento. Os últimos dados, relativos a 2009 e 2010, referem que no conjunto das IES portuguesas, à exceção da Universidade Aberta, apenas 3.5% oferece cursos em *blearning* (Dias, 2010), sendo que os alunos inscritos nestes cursos perfazem apenas 3% da totalidade dos estudantes a frequentar o ES (Bielschowsky et al., 2009).

No entanto, nos últimos anos têm surgido alguns indicadores de que o interesse por esta temática tem vindo a crescer (o que pode ser verificado de forma empírica através da consulta dos sites das IES), com cada vez mais investigadores a analisarem cursos ou mesmo unidades curriculares específicas nas quais se adota esta modalidade. De uma forma geral, o *blearning* é adotado sobretudo ao nível da formação pós-graduada, sendo possível encontrar cursos na área da Saúde (Cardoso & Correia, 2009; Correia, Moreira, & Martins, 2010; Moreira, Ferreira, & Almeida,

⁸ Foi feito um levantamento através das bases de dados B-ON, EBSCO (*academic search complete*) e RCAAAP, que incluiu relatórios, livros, artigos, dissertações e teses publicados entre 2006-2013. Para cada uma destas bases de dados foram realizadas diferentes pesquisas resultantes das combinações entre as várias designações de *blearning* (*vide* página 10 deste documento) e o termo 'Portugal'. Nesta análise foram apenas considerados os artigos que se referiam ao ES.

2013), Engenharia (Duarte, 2013; Maneira, Ribeiro, & Maneira, 2007; Morais & Cabrita, 2008), Línguas (Marçalo, Fonseca, & Silva, 2011) e Formação de Professores (Marques & Carvalho, 2011; Pinheiro, Neves, & Silva, 2007). Ainda que em número mais reduzido, este tipo de oferta está também presente no sector politécnico (Gonçalves, 2007; Loureiro & Barbas, 2007; Madeira, Silva, & Palma, 2012; Peres et al., 2011; Vasconcelos, Dias, & Almeida, 2011, 2012b).

A maior parte dos cursos em *blearning* recorre à utilização de SGA, resultando maioritariamente da adaptação de cursos já existentes (Cardoso & Correia, 2009; Loureiro & Barbas, 2007). No entanto, é possível encontrar alguns exemplos de cursos e unidades curriculares criados tendo por base esta modalidade (Bacelar-Nicolau, Caeiro, Martinho, Azeiteiro, & Amador, 2009; Lucia Pombo et al., 2010).

Dos artigos analisados é possível perceber uma grande preocupação com a avaliação de cursos e UC em particular (Cardoso & Correia, 2009; Dias, 2010; Loureiro & Barbas, 2007; Machado & Gomes, 2010; Morais & Cabrita, 2008; da Silva, 2008) havendo ainda os que analisam ferramentas ou plataformas específicas (Marques & Carvalho, 2011; Pinheiro et al., 2007), como, por exemplo, os e-portefólios ou o *Moodle* (Lagarto, 2013; Legoinha, Pais, & Fernandes, 2006; Madeira et al., 2012). É também dada atenção à satisfação e perceções de alunos e docentes face à introdução e aplicação do *blearning* (Chagas, 2012; N. S. Morais & Cabrita, 2008; Queirós, Martins, & Silva, 2012; Rodrigues, Balula, & Moreira, 2012) e ao contexto mais global e como as IES se posicionam relativamente a outros países (Capece & Campisi, 2011; Duarte & Gomes, 2011; Gonçalves, 2007; Vieira, 2006).

Globalmente, considera-se que a aplicação do *blearning* tem sido bem-sucedida, tendo obtido elevadas taxas de aprovação junto de docentes e alunos (Maneira, Ribeiro, & Maneira, 2007; Marques & Carvalho, 2011; Morais & Cabrita, 2008). Alguns estudos apontam inclusivamente para o facto de esta modalidade aumentar a motivação dos alunos (Bacelar-Nicolau et al., 2009). Apesar de alguns resultados demonstrarem que estes continuam a preferir atividades desenvolvidas *offline* e o *feedback* presencial (Capece & Campisi, 2011; Loureiro & Barbas, 2007), os cursos em *blearning* são vistos como eficazes e como tendo qualidade (Vieira, 2006).

A bibliografia analisada revelou também alguns constrangimentos e problemas. Numa análise levada a cabo em 2009, um painel de peritos considerou que até muito recentemente, o conceito de EaD em Portugal era percecionado sobretudo como uma questão de distância e não tanto temporal (Bielschowsky et al., 2009)⁹. Considerando o conservadorismo das IES portuguesas e o que descrevem como uma estrutura profundamente regional, estes peritos anteviram resistências às mudanças. Esta resistência, bem como a ausência de uma estratégia global e a falta de apoio institucional (Vieira, 2006) são tidos como dois dos principais constrangimentos ao desenvolvimento do *blearning* no país. Neste relatório considera-se ainda ser importante apostar na qualidade das iniciativas de *blearning*, valorizando dessa forma o trabalho desenvolvido e contribuindo para a melhoria da perceção dos alunos e da sociedade. Isto poderá ser conseguido através de programas que garantam a qualidade, a atenção à certificação, a avaliação contínua e o envolvimento da sociedade civil e de instituições prestigiadas e com experiência neste domínio e também com mais investigação (Bielschowsky et al., 2009; Vieira, 2006).

Outros constrangimentos encontrados envolvem a formação de docentes e os horários de trabalho. Autores como (Maneira et al., 2007) consideram que, para além de ser importante que os docentes responsáveis pelas unidades curriculares em *blearning* intervenham no processo de conceção e design das mesmas, é fundamental que o seu horário seja revisto e flexibilizado de forma a permitir-lhes acompanhar e gerir adequadamente as UC por que são responsáveis (Bielschowsky et al., 2009; Legoinha et al., 2006; Loureiro & Barbas, 2007). Igualmente fundamental é o investimento na formação de recursos humanos (Bielschowsky et al., 2009; Peres et al., 2011), a promoção da qualidade e o aumento da oferta por partes das IES, o que só

⁹ Esta análise resulta da elaboração de um relatório preparado por um painel internacional de avaliação a pedido do (à data) Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior português, com vista a preparar ações futuras nesta área. Para além de visitas a diferentes IES, os peritos que integraram este painel tiveram acesso a documentos e relatórios ministeriais (Bielschowsky et al., 2009).

será possível se se aferir a opinião dos alunos, procurando acomodar as suas necessidades e perfis (Bielschowsky et al., 2009).

Relativamente aos recursos e ferramentas mobilizados, verifica-se uma tendência crescente no sentido de personalizar as experiências de aprendizagem, designadamente através do recurso a *Personal Learning Environments* (PLE) (Oliveira & Moreira, 2010), a utilização de redes sociais (Miranda, Morais, Alves, & Dias, 2010) e o *mobile learning* (Gonçalves, 2011), pelo que estas também constituem áreas de interesse.

Embora se deva salientar que do ponto de vista das vantagens e constrangimentos encontrados, a implementação do *blearning* em Portugal não difira muito da realidade de outros países, o facto deste processo ter sido iniciado mais tarde do que noutros países, implica que haja um caminho mais longo a percorrer. Independentemente do enfoque dos estudos que têm vindo a ser realizados, uma ideia é transversal a quase todos é que é necessário desenvolver mais investigação sobre esta temática. No caso do presente estudo, tratando-se de uma investigação focada na análise de um curso de mestrado na área de Turismo, importa ainda analisar este domínio específico. Tratando-se de um sector de atividade muito ligado à tecnologia e que se encontra em crescimento, optámos por analisá-lo num subcapítulo próprio. Dada a escassez de dados relativamente à situação de Portugal em particular, optou-se por uma análise global, em que começámos por estabelecer a ponte entre a utilização da tecnologia no Turismo e a implementação do *blearning* em contextos de formação, seguida de uma análise de como esta tem decorrido. Esta análise também se revelou importante para a concretização desta investigação, uma vez que aquando a concepção e implementação do plano de formação dos docentes foi importante apresentar exemplos e experiências de outras IES, bem como divulgar projetos de cooperação internacional no âmbito da formação em Turismo.

2.3. O *blearning* na Formação em Turismo

Nos anos 60, o crescimento do Turismo enquanto atividade económica levou a uma valorização do sector e ao aumento da procura de mão de obra especializada capaz de garantir um serviço profissional e de qualidade (Airey, 2005). Este interesse

crescente levou a que algumas IES desenvolvessem cursos específicos nesta área (Fidgeon, 2010) e criassem centros de investigação cujo trabalho permitisse conhecer as alterações e necessidades do mercado e acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos e exigências do sector (Airey, 2005).

Consideradas uma das ‘strongest driving forces for changes within the tourism industry’ (Werthner & Klein, 1999, p. 256), as TIC desempenharam um papel fundamental neste contexto, não só ao promover a inovação e novos modelos de negócio e de gestão no sector, mas também ao nível da formação (Buhalis & Law, 2008; Cantoni, 2009; Collins et al, 2003). Para Roque, Martins, Silva, Rodrigues e Simões (2010, p. 14) as TIC “devem ser vistas como suporte à difusão do conhecimento dos mais diferentes assuntos” tornando-se “imprescindíveis para se atingirem os objetivos do ES em Turismo”. Desta forma, a utilização das TIC permite às IES desenvolver alternativas flexíveis e inovadoras que vão ao encontro das necessidades e exigências dos alunos e do mercado. Por outro lado, tal como afirma Tassiopoulos (2010, p. 54), considerando o atual contexto de crise económica, as TIC permitem também desenvolver “international linkages, information and knowledge transfer and improving delivery and the quality of material received by learners”, assumindo-se a sua utilização como fundamental para as IES. Para além deste reconhecimento, os estudos nestas área consideram ainda que a utilização das TIC no âmbito da formação em Turismo: (1) facilita a adaptação ao mercado de trabalho e à evolução tecnológica que caracteriza o sector; (2) potencia a transferência de conhecimento e o contacto com outras realidades culturais; (3) promove competências ao nível da gestão e organização; e (4) melhora as competências ao nível da compreensão e comunicação (Chernish et al, 2005; Christou & Sigala, 2001; Liburd, 2012; Sigala, 2002). A importância dada à abertura, comunicação e ao desenvolvimento do pensamento crítico e da colaboração é partilhada por muitos autores (Buhalis & Law, 2008; Christou & Sigala, 2001; Sigala, 2002), com Liburd (2012, p. 128) a afirmar que a utilização das TIC no contexto da formação em Turismo dá aos participantes “[the] opportunity to organize into new professional communities and to be an unbiased cultural actor on the civil society axis’ .

Por estes motivos tem vindo a verificar-se um crescente interesse das IES, que

oferecem cursos na área do Turismo, pela utilização da tecnologia, o que se traduz, não só num maior reconhecimento e investimento nesta área, mas também na promoção de mais cursos em formato de *e- e/ou blearning* (Bailey & Morais, 2005; Christou & Sigala, 2001; Sigala, 2002). Para além de se reconhecer a relevância e vantagens destas modalidades de ensino e aprendizagem (Kasavana, 1999), alguns autores como Collins, Buhalis e Peters (2003), Sigala (2002) e Stuart-Hoyle (2007) salientam o facto destas serem particularmente apelativas para pessoas já integradas no mercado de trabalho e que precisam de melhorar as suas qualificações ou mesmo empresas que pretendam investir na formação dos seus ativos, constituindo-se como um fator de atração destes públicos para as IES.

No entanto, não obstante todos estes fatores, o número de estudos neste contexto é ainda reduzido, tratando-se de um tema considerado emergente (Buhalis, Leung, & Law, 2011; Gomezelj & Čivre, 2012). Na verdade, grande parte da investigação está centrada nas aplicações, automatismos e nos efeitos da internet na distribuição e ao nível das interação entre consumidores (Buhalis & Law, 2008; Collins et al, 2003; Gomezelj & Čivre, 2012), sendo que apenas recentemente começaram a surgir estudos direcionados para a dimensão estratégica da utilização das TIC e o papel que estas podem desempenhar ao nível da distribuição de informação e na promoção de uma aprendizagem mais flexível (Lorenzo Cantoni, 2009; Kalbaska, Hee, Cantoni, & Law, 2013; Sigala, 2012). Por outro lado, a esta escassez de estudos, acresce ainda a questão diversidade, na medida em que, como já tivemos oportunidade de referir, a forma como cada IES recorre à tecnologia para suportar os seus cursos é muito heterogénea, o que dificulta a sua análise.

Assim, no âmbito desta investigação, foi feito um levantamento de estudos que analisassem a forma como diferentes IES estão a integrar o *blearning* neste contexto. Tendo por base livros, artigos, atas de conferências, relatórios e teses publicadas nos últimos 7 anos, esta revisão permitiu traçar um panorama geral da utilização do *blearning* na formação em Turismo, tornando ainda possível a identificação de áreas

de interesse, vantagens e barreiras à sua implementação¹⁰.

Tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a utilização da tecnologia nos cursos de Turismo assenta essencialmente em dois eixos: as ferramentas e serviços utilizados no sector e o impacto na reorganização do trabalho e modelos de formação (Tassiopoulos, 2010). Considerando apenas o caso das IES em que se assume ministrar cursos no formato de *blearning*, muito embora prevaleçam os estudos centrados na utilização de AVA e de SGA (Buhalis & Law, 2008), é possível identificar 3 grandes polos de investigação. Para além de estudos de carácter mais geral e de âmbito alargado que abordam questões estratégicas e que denominámos de ‘dimensão estratégica’, é possível encontrar análises de projetos e cursos específicos, bem como estudos que procuram aferir a satisfação de alunos e docentes.

Dimensão estratégica

Com um carácter mais abrangente e longitudinal, alguns estudos e relatórios analisam projetos ou iniciativas financiados pelos governos locais (Donnelly, 2010; Liburd, 2012) ou pela União Europeia (Friedrich & Schier, 2011; Notarstefano, 2011). Algumas destas iniciativas, onde se incluem os portais INNOTOUR11 e WeNet 12, promovem o contacto entre investigadores e apoiam a criação de cursos em regime de e- ou *blearning*, através da divulgação de informação, partilha de materiais e promoção de parcerias interinstitucionais. Tendo por base a utilização de ferramentas da Web 2.0 e a participação dos utilizadores, estes portais assumem-se como interfaces colaborativos e contam com o apoio institucional de Universidades e organismos de diferentes países (como é o caso da University of Southern Denmark, a MODUL Universidade de Viena e a Universidade de Surrey e algumas empresas privadas) (Friedrich & Schier, 2011; Liburd, 2012).

¹⁰ À semelhança da metodologia descrita na revisão de literatura referente ao estado de arte do *blearning* no ES português, este levantamento foi feito através das bases de dados B-ON, EBSCO (*academic search complete*) e RCAAP. Para cada uma destas bases de dados foram realizadas diferentes pesquisas resultantes das combinações entre as várias designações de *blearning* e os termos ‘Turismo’ e ‘Ensino Superior’ (em inglês e português por se pretender resultados mais abrangentes).

¹¹ Disponível em: <http://www.innotour.com> (consultado a 5/08/2013)

¹² Disponível em: <http://wenet.ntu.edu.ua/en/> (consultado a 5/08/2013)

No caso específico do portal INNOTOUR, algumas conclusões preliminares apontam o sucesso desta iniciativa, embora os participantes manifestem algumas preocupações com a forma como as atividades se encontram organizadas na plataforma. Se, por um lado, os alunos destacam a importância de haver “clear directives about the syllabus, assignments, and deliveries’ (Liburd, 2012, p. 124), os docentes e investigadores envolvidos revelam dificuldades em adaptar conteúdos e recursos e a trabalhar de forma colaborativa, considerando que ‘the successful integration of Web 2.0 in education requires students and teachers to take on radically different roles from the traditional ones’. Estas dificuldades estão em consonância com algumas das limitações apontadas ao *blearning* descritas anteriormente, tornando-se necessário, tal como afirma Liburd (2012, p. 108), “to instigate visionary processes, albeit on an experimental basis’.

Igualmente importantes nesta dimensão são os estudos que procuram fazer o levantamento da oferta das formações e cursos Turismo nas IES. Um desses estudos, levado a cabo por Cantoni (2009), procurou catalogar todos cursos em formato de *e-* ou *blearning* a decorrer na Europa, tendo concluído que, dos 300 cursos identificados, apenas 114 são da responsabilidade de IES. À semelhança do que já referimos anteriormente, a maioria de cursos tem como público jovens e ativos empregados que procuram melhorar as suas qualificações (Cantoni, 2009).

Projetos e Cursos

Parte substancial dos artigos e estudos publicados no período considerado analisam disciplinas ou cursos específicos e descrevem as práticas e modelos adotados em cada IES. É também dada grande atenção aos SGA adotados e à utilização de ferramentas e software específicos.

Relativamente à distribuição de conteúdos, verifica-se uma utilização generalizada de SGA (Cerna & Poulova, 2008; Gomezelj & Čivre, 2012; Hussey et al, 2010; Joukes et al, 2012; Mocozet, 2009; Moreno & Basanta, 2010), sendo que a maioria das IES privilegia uma abordagem mista (Christou & Sigala, 2001; Evans, 2008; Gomezelj & Čivre, 2012; Hussey et al, 2010; Sigala, 2012) e em que ‘emphasis is placed (...) on motivation devices and on tools supporting communication’ (Cerna & Poulova, 2008, p. 56).

De uma forma geral, os cursos em *blearning* apresentam uma estrutura modular. Depois de uma sessão presencial inicial, desenvolvem-se atividades a distância. Estas atividades podem ser individuais ou em grupo (Cerna & Poulova, 2008; Chandran, 2010; Gomezelj & Čivre, 2012; Moccozet, 2009; Moreno & Basanta, 2010; Sigala, 2012). Nas sessões presenciais desenvolve-se um trabalho de orientação, fornecem-se instruções e, se necessário, formam-se grupos de trabalho (Gomezelj & Čivre, 2012, p. 163). As sessões presenciais são também usadas em momentos de avaliação (Cerna & Poulova, 2008; Evans, 2008; Gomezelj & Čivre, 2012), muito embora alguns investigadores destaquem a importância da realização de testes formativos online (Costa et al, 2012; Joukes et al, 2012).

Outros investigadores, por outro lado, focaram-se na utilização de ferramentas específicas no âmbito de cursos ou UC ligadas ao Turismo, sobretudo ferramentas de autor e serviços que facilitam a comunicação, a flexibilidade e a mobilidade (Di Blas, Paolini, Rubegni, & Sabiescu, 2010; Sigala, 2012). Para além da utilização cada vez mais recorrente do vídeo (Beard et al., 2007; Dale et al., 2007; Evans, 2008; Mitra, Lewin-Jones, Barrett, & Williamson, 2010) enquanto forma de enriquecer as experiências dos alunos e a promover momentos de aprendizagem holísticos (Mitra et al., 2010), levando-os a produzir e partilhar conteúdos, são também apresentados exemplos em que se recorre a mundos virtuais, *roleplaying* games e ferramentas de simulação (Cantoni & Kalbaska, 2010; Johnson & Levine, 2008). No caso das ferramentas de simulação, estas são valorizadas na medida em que permitem desenvolver competências de comunicação e preparar os alunos para lidar com situações inesperadas, confrontando-os com o “working environment in a hospitality firm” (Cantoni & Kalbaska, 2010, p. 84). O mesmo acontece com os mundos virtuais, que permitem desenvolver atividades interativas e de aprendizagem imersiva (Johnson & Levine, 2008).

Estudos de satisfação

Gomezelj & Čivre (2012) consideram que o crescente interesse pelo *e-* e *blearning* no âmbito da formação e da educação em Turismo deve ser acompanhado por estudos que permitam saber que elementos têm impacto na satisfação dos alunos. Para os autores, a satisfação dos alunos depende essencialmente de quatro fatores: a sua

personalidade, as características do curso e da plataforma/conteúdos e o facto do curso/UC ser importante para o seu sucesso. Kalabaska (2013), por sua vez considera que para além de questões de organização (estrutura e conteúdos) e fatores técnicos, é a experiência prévia dos alunos e os dispositivos e formas de comunicação que determinam a sua satisfação (Cantoni & Kalbaska, 2010).

De um modo geral, considera-se que o *feedback* por parte dos alunos é essencial para que as IES consigam desenvolver ‘efficient and flexible online education courses’ (Gomezelj & Čivre, 2012, p. 159). O facto de se levar a cabo este tipo de levantamento, também permite o desenvolvimento de soluções mais personalizadas, que vão ao encontro de necessidades de indivíduos ou grupos específicos. Todos estes estudos estão integrados em programas piloto e procuram conhecer as opiniões e obter *feedback* dos diferentes intervenientes, considerando-o fundamental.

Da análise destes estudos pode depreender-se que relativamente ao *blearning*, o contexto da formação em Turismo não é muito diferente do contexto global descrito anteriormente. Na verdade, os elementos e constrangimentos identificados são muito semelhantes. Todavia, tratando-se de uma área de estudos recente, em franca expansão e ligada a um sector de atividade também ele em crescimento, reconhece-se a importância de se investir nesta área, havendo uma maior margem de atuação.

Relativamente à situação em Portugal, esta também se enquadra no quadro descrito anteriormente, na medida em que as IES procuram não só acompanhar as solicitações do mercado, mas também situar-se no EEES. Reconhecendo que se trata efetivamente de uma necessidade, tem-se verificado um maior interesse por esta temática, muito embora, mais uma vez, isso não seja muito visível em termos de produção científica. À data deste levantamento, aplicando os critérios enunciados anteriormente, e à excepção dos artigos publicados no âmbito da nossa investigação (Vasconcelos, Balula, & Almeida, 2013; Vasconcelos, Dias, & Almeida 2011; Vasconcelos, Dias, & Almeida, 2012a; Vasconcelos et al., 2012b) apenas foi possível encontrar outros 3 artigos que descrevem a implementação do *blearning* na área do Turismo em Portugal, sendo que todos descrevem a utilização de LMS (Costa et al., 2012; Joukes et al., 2012). Todavia, se consultarmos os sites das IES portuguesas, a realidade é um pouco diferente. Muitas IES, publicitam conteúdos relacionados com a formação em

*blearning*¹³, sendo que essa oferta não encontra eco nos meios académicos e científicos. Se por um lado se pode alegar que muitos destes cursos são recentes, não tendo ainda havido tempo para desenvolver trabalho nesse âmbito, esta ausência de um suporte teórico é limitativa. Nesse sentido, o presente estudo pretende-se um contributo importante para a compreensão das dinâmicas inerentes à implementação do *blearning* na área do Turismo no ES, bem como a promoção da sua qualidade.

¹³ <http://www.ipv.pt/mestrado-turismo-inovacao> (consultado a 10/09/2012)

3. Enquadramento institucional

Centrando-se a presente investigação no estudo de um curso de mestrado (MTID) que se encontra a ser implementado na ESTG do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), antes de descrevermos as etapas metodológicas do estudo, consideramos ser necessário proceder ao enquadramento da instituição e à descrição do funcionamento do curso.

3.1. Contexto institucional

Criado formalmente em 1980 (depois de em 1979 ter sido aprovada a criação da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo), e na sequência de diferentes alterações ao nível do ensino Superior em Portugal, o IPVC tornou-se um dos precursores do ensino superior politécnico nacional, integrando à data uma rede alargada de 27 escolas superiores, espalhadas por 15 distritos¹⁴. Com uma raiz fortemente regional e comunitária¹⁵, e pese embora a importância inicial dos cursos de formação de professores, desde logo as diferentes comissões instaladoras consideraram ser importante criar novas escolas e alargar a oferta formativa a outras áreas tidas como estruturantes e economicamente relevantes para e na região.

Desta forma, em 1985 duas novas unidades orgânicas passam a integrar o IPVC: a Escola Superior Agrária em Ponte de Lima e a ESTG na cidade de Viana do Castelo a que se juntaram, em 1989, a Escola Superior de Ciências Empresariais em Valença, e, na sequência de uma nova reformulação no ES, a Escola Superior de Enfermagem de Viana do Castelo (cuja designação foi posteriormente alterada para Escola Superior de Saúde). Em Fevereiro de 2009, e já com estas 5 escolas em funcionamento, foi aprovado um documento com os estatutos do IPVC. Assumindo que é fundamental “assegurar as condições necessárias para uma atitude de permanente inovação científica e pedagógica”¹⁶, neste documento é também referida a importância da integração no espaço europeu de Ensino Superior, na qual se enquadram os programas de cooperação e de mobilidade (de estudantes e pessoal docente e não

¹⁴ Decreto-Lei nº 303/80 de 16 de Agosto de 1980 do Ministério da Educação e Ciência.

¹⁵ Decreto-Lei 513-T/79 de 26 de Dezembro do Ministério da Educação, 1979.

¹⁶ http://www.ipvc.pt/sites/default/files/estatutos_ipvc.pdf.

docente), a aposta na investigação e a realização de ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos. Em 2011 foi aprovada a criação da Escola Superior de Desporto e Lazer (ESDL) em Melgaço (inaugurada em 2013) passando o IPVC a ser constituído por 6 unidades orgânicas.

Para além da criação destas unidades, ao longo dos anos o IPVC esteve sujeito a outras transformações relacionadas, sobretudo, com aspetos normativos e organizacionais. A criação e reconhecimento formal de institutos e escolas politécnicas no final da década de 70 teve como objetivos colmatar algumas falhas que decorreram da extinção do ensino técnico e responder a uma procura crescente de formação de nível superior (Arroteia, 1996; Cruz & Cruzeiro, 1995). Num contexto de grandes assimetrias regionais e com uma natureza que se pretendia orientada para a prática, estes institutos constituíram-se como uma alternativa às universidades oferecendo cursos de curta duração e com uma maior vertente técnica. Em 1986, que Urbano (2011, p. 67) considera ser “o marco legislativo da construção binária do ensino superior”, a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁷ vem reconhecer a existência do ensino politécnico e a sua importância, equiparando-o ao ensino superior universitário e estipulando que este pode conferir o grau de bacharel e emitir diplomas de estudos superiores especializados (equivalentes ao grau de licenciado), enquanto as universidades mantêm a exclusividade das licenciaturas (clássicas), mestrados e doutoramentos. Em 1997, este diferencial diminuiu substancialmente com a alteração à Lei de Bases¹⁸, que permitiu que o ensino superior politécnico pudesse conferir os graus de bacharel e licenciado. Em 2006, indo ao encontro do que preconiza a declaração de Bolonha¹⁹, foram introduzidas novas alterações passando as instituições de ensino superior politécnico a poder conferir o grau de mestre, esbatendo-se ainda mais estas diferenças. Desta forma, e muito embora nos institutos politécnicos prevaleçam os cursos de especialização tecnológica e as licenciaturas (Urbano, 2011), e continuem a vigorar alguns regimes de acesso que favorecem as candidaturas de âmbito regional, verifica-se uma maior

¹⁷ Lei nº46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República, 1986.

¹⁸ Lei 115/97 de 19 de Setembro da Assembleia da República, 1997.

¹⁹ http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf.

aproximação entre o ensino superior politécnico e universitário, residindo a diferença (consagrada na lei) no princípio em que os primeiros devem “visar o exercício de uma atividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional”, o que, no caso dos mestrado se traduz na “aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional”²⁰.

Acompanhando estas transformações e em conformidade com o que referimos no enquadramento teórico a propósito do crescimento da procura e da relevância económica da formação em Turismo, no final da década de 80 o IPVC propôs a criação de um curso de Turismo a ser ministrado na ESTG, cujo plano de estudos veio a ser aprovado em 1989²¹. Tendo tido a sua primeira edição no ano letivo de 89/90, este bacharelato viria mais tarde a dar origem à licenciatura em Turismo que, desde 2010, coexiste com o MTID.

Apesar de se tratar de um curso independente, é importante referir que o mestrado tem fortes ligações à licenciatura, partilhando com esta uma parte significativa de recursos físicos e humanos. Por outro lado, um dos motivos na base da criação do mestrado foi a vontade manifestada por licenciados do IPVC nesta área em prosseguir estudos na instituição, constituindo estes, como se poderá ver mais à frente, uma parte significativa dos alunos inscritos no mestrado. Nesta caso é também relevante destacar que a licenciatura em Turismo é um curso reconhecido e acreditado pela World Tourism Organization (WTO)²² – distinção apenas atribuída a 3 IES portuguesas – e filiado na Association for Tourism and Leisure Education (ATLAS)²³, tratando-se do segundo curso com maior procura no IPVC e aquele que atrai mais alunos de outros distritos²⁴ o que de alguma forma reflete o investimento e o interesse por esta área.

²⁰ Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2006 (p.2247)

²¹ Portaria 65/89 de 30 de Janeiro de 1989 do Ministério da Educação, 1989.

²² <http://www.unwto.org/index.php>.

²³ <http://www.atlas-euro.org>.

²⁴ De acordo com informação que consta da ata da reunião de docentes da licenciatura de Turismo do IPVC (20 de Setembro de 2013).

3.2. O Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (MTID)

Tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011, o MTID pretende, portanto, dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da licenciatura, mas também ir ao encontro das necessidades da indústria do turismo na região do Norte de Portugal, baseando-se “numa análise exaustiva sobre a procura, incluindo os indicadores associados aos vários locais de visita no território que representem tendências claras dessa mesma procura”²⁵. Direcionado não apenas para recém-licenciados na área mas também para “quadros das empresas e da administração pública e outras instituições que procuram reciclagem e atualização de conhecimentos na área do planeamento e desenvolvimento do Turismo, gestores de desenvolvimento estratégico de produtos e destinos turísticos e empreendedores turísticos”²⁶, este mestrado assume um carácter abrangente e interdisciplinar, estando muito focado na criação e desenvolvimento de novos recursos e na aposta na “inovação e criatividade”²⁷. Trabalhando em estreita colaboração com a WTO e com o Tourism Lab for Economic and Social Behavior Research (TesB), do Departamento de Desporto Recreativo e Turismo da Universidade do Illinois, este Mestrado tem também uma forte vertente internacional, funcionando num formato bilingue. Desta forma, as aulas são dadas em inglês, podendo os tutoriais de apoio e materiais ser disponibilizados em duas línguas (inglês e português). A opção por uma modalidade de *blearning* na sua implementação e desenvolvimento foi a opção estratégica para procurar responder de forma flexível às necessidades específicas dos profissionais do turismo e atrair novos públicos (entre os quais alunos de outros países).

Com a duração de quatro semestres, o curso encontra-se organizado de forma a que, na primeira semana de cada semestre, os alunos possam aceder a conteúdos e materiais através da plataforma *Moodle*, seguindo-se um bloco de 4 semanas de sessões presenciais intensivas que englobam todas as UC desse semestre. Concluídas as sessões presenciais, os alunos deverão trabalhar autonomamente com

²⁵<http://noticias.universia.pt/mobilidade-academica/noticia/2009/11/02/198215/politecnico-viana-do-castelo-lana-mestrado-na-area-turismo.html>.

²⁶ Edital de abertura do concurso ao MTID: http://www.ipvc.pt/sites/default/files/mtid_edital_0.pdf.

²⁷ Idem.

acompanhamento online, estando prevista a apresentação pública dos trabalhos realizados num seminário final, podendo ainda haver lugar à realização de exames ou provas escritas (presenciais), se os responsáveis pelas UC assim o entenderem (Figura 7 e Quadro 3).

1.º Semestre				
Unidades Curriculares	Horas de Contacto			ECTS
	TP	TC	PL	
Turismo Sustentável e Desenvolvimento Económico	40			6
Património e Técnicas de Interpretação	40	15		6
Gestão de Pessoas - Relações Humanas em Turismo	40			6
Planeamento e Gestão de Destinos Turísticos	40	15		6
Métodos Avançados de Pesquisa em Turismo	20		30	6

2.º Semestre				
Unidades Curriculares	Horas de Contacto			ECTS
	TP	TC	PL	
Desenvolvimento de Produtos Turísticos	40	15		6
Avaliação de Monitorização do Turismo	20	20		5
Marketing Estratégico no Turismo	40		20	6
Comunicação Intercultural	40			5
Tecnologias de Comércio e Marketing Electrónicos	20		45	8

Figura 7 - Plano de Estudos do 1º ano do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (2013-2014)

Atividades	SEMANAS														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Início do curso															
Publicação de conteúdos e informações no <i>Moodle</i>															
Sessões Presenciais															
Trabalho autónomo e tutoriais															
Avaliação															

Quadro 3 - Representação esquemática da organização semanal das UC nos semestres do 1.º ano

No 3.º semestre, para além de começarem a preparar os seus projetos finais (teses, trabalhos finais ou relatórios de estágio), os alunos frequentam ainda uma UC cuja organização obedece ao modelo descrito anteriormente (Figura 8).

3.º Semestre						
Unidades Curriculares	Horas de Contacto					ECTS
	Total	S	TP	PL	O	
Desenvolvimento do Plano de Negócios	405	10	40	40	10	15
Projecto em Turismo	405	10				40 15

4.º Semestre			
Unidades Curriculares	Horas de Contacto		ECTS
	Total	Contacto OT	
Projecto em Turismo / Tourism Project	810	150	30

Figura 8 - Plano de Estudos do 2.º ano do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento (2012-2003)

Em casos particulares (e que carecem de aprovação por parte da coordenação do curso, estando ainda sujeitos ao número de vagas disponíveis), no 3.º semestre os alunos poderão optar por: 1) frequentar outra instituição (na rede da WTO - ou no âmbito do Programa *Erasmus+* ou *Erasmus Mundus*²⁸); 2) participar nas sessões presenciais e colaborar num dos programas da UNTWO ou com o TesB do Departamento de Desporto Recreativo e Turismo da Universidade do Illinois; ou 3) participar em aulas e completar um estágio numa instituição reconhecida pela UNWTO em Portugal ou no estrangeiro.

Os projetos finais, cujo formato dependerá da modalidade escolhida, implicam defesa pública. Neste caso, o aluno beneficia de um total de 200 horas, presenciais e/ou à distância, de acompanhamento por parte do(s) orientador(es). No caso de optar por realizar um estágio (1100 horas práticas), o aluno terá de elaborar um relatório, beneficiando de 115 horas de apoio presencial e/ou a distância por parte do docente supervisor/cooperante. Para além das UC previstas e no sentido de se assegurar uma perspetiva atualizada daquilo que são as tendências nacionais e internacionais e as exigências por parte dos potenciais empregadores, o curso aposta ainda nos contributos de reconhecidos peritos internacionais, que serão convidados para assegurar seminários e/ou acompanhar e orientar os trabalhos de projeto.

²⁸ Informações disponíveis em <http://internacional.ipvc.pt/pt/node/25> e <http://internacional.ipvc.pt/pt/node/73>

4. Metodologia

Há mais de uma década, Cachapuz (1996, p. 123) referindo-se ao reduzido impacto da investigação educacional, afirmou que o “cerne da mudança passa por construirmos uma outra cultura de investigação que tenha particular atenção às articulações entre investigação e desenvolvimento (...) que não sirva somente para compreender o real (...) mas também agir sobre ele”. Tomando como premissa esta afirmação, no presente trabalho de investigação pretendeu avaliar-se a componente a distância de um curso de mestrado, tendo por objetivo contribuir ativamente para a promoção da sua qualidade, adequação ao paradigma do *blearning* e dos valores preconizados nas orientações da Comunidade Europeia para o ES. Nesse sentido, foram analisados diferentes fatores inerentes à conceção, implementação e funcionamento do curso, sendo que, do cruzamento dos dados obtidos e com vista ao seu melhoramento, foi delineado um plano de ação, cujos resultados a curto prazo foram avaliados.

Implicando “the systematic collection of empirical information about the activities, characteristics, and outcomes of programs” e a utilização de “a variety of social science research methods to gather information” (Patton, 2008, p. 684), esta investigação configurou-se como um estudo de avaliação, tendo por base o modelo de investigação em avaliação descrito por Kelly (2008). Desta forma, nas secções seguintes serão descritos os procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para a concretização deste modelo, procurando justificar-se as diferentes opções tomadas. Num primeiro momento, partindo da delimitação do objeto de estudo e retomando as finalidades enunciadas anteriormente, é definida a natureza do estudo. Tratando-se de um estudo de avaliação, define-se ainda o que se entende por ‘avaliação’ neste contexto, sendo descritas de forma pormenorizada as diferentes fases e etapas de estudo. Partindo desta descrição, são ainda apresentadas as diferentes técnicas e instrumentos usados na recolha de dados, bem como as condições em que essa recolha decorreu.

4.1. Natureza do Estudo

Em Educação podem ser adotados diversos tipos de metodologia de investigação, uns de natureza mais quantitativa e outros de natureza mais qualitativa, sendo que estes

paradigmas assentam em filosofias distintas (Shaffer & Serlin, 2004). Enquanto as metodologias de natureza quantitativa se identificam com pressupostos mais positivistas e deterministas, procurando a “objectivity, measurability, predictability, controllability, patterning, the construction of laws and rules of behaviour, and the ascription of causality”, as metodologias qualitativas estão mais direcionadas para a compreensão e a interpretação do mundo “in terms of its actors” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 26).

Estas metodologias não têm, porém, de ser vistas como mutuamente exclusivas, havendo muitos autores que defendem a sua articulação (Carmo & Ferreira, 1998; Cohen et al., 2007; Pardal & Lopes, 2011). Esta articulação, que se traduz na mobilização de diferentes técnicas e instrumentos, permite que, em função das finalidades do estudo, se consigam aprofundar algumas dimensões de análise, recolhendo-se dados complementares, que podem depois ser triangulados, sob diferentes perspetivas (Carmo & Ferreira, 1998; Patton, 1990). Tal como sintetizam Cohen et al. (2007, p. 26) , “positivist and interpretive paradigms are essentially concerned with understanding phenomena through two different lenses”

No âmbito do presente estudo, tratando-se de analisar em profundidade o MTID, tendo em vista o seu melhoramento, procurámos recolher toda a informação relevante que nos permitisse identificar e refletir sobre os constrangimentos e potencialidades na forma como este foi implementado em contexto, tendo mobilizado técnicas e instrumentos que se enquadram nas duas abordagens descritas, ainda que de formas e com pesos bastante diferentes. O facto de estarmos perante um caso único e de pequena escala, a ser investigado no terreno, e no qual não foi possível controlar todas as variáveis e resultados, adequou-se a uma análise predominantemente qualitativa, privilegiando-se “a profundidade em detrimento da abrangência” (Blaxter, Hughes, & Tight, 2010, p. 65). A análise de interações e expectativas dos participantes mediante observação, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas e a interpretação dos dados recolhidos através de análise de conteúdo configuram-se também nesta abordagem. No entanto, ainda que o enfoque da investigação tenha sido colocado nos processos, o facto de ter sido necessário traçar perfis dos participantes e da instituição, comparar os seus

resultados em diferentes momentos tornou também necessária uma abordagem do tipo quantitativo.

Optámos, então, por uma abordagem do tipo misto, ou, como designam Bisquerra (1989) e Gomez, Flores & Jimenez “uma modalidade de investigação mista” (1996, *apud* Coutinho, (2002, p. 225). Tal como referimos, esta modalidade, que Ary, Jacobs, Razavieh e Sorensen (2009, p. 559) classificaram de “pragmática”, permite, através da triangulação de resultados verificar a validade dos dados recolhidos e enriquecer a análise (Patton, 1990; Yin, 2009). Atendendo a esta diversidade e especificidade, as opções tomadas em cada etapa da investigação serão descritas no ponto seguinte de forma mais aprofundada.

4.2. O Estudo de Avaliação

Os estudos de avaliação podem ser definidos como “the application of systematic methods to address questions about program operations and results” (Wholey, Hatry, & Newcomer, 2010, p. 5), sendo que esta observação sistemática não se limita aos resultados ou impacto desse programa, focando-se também nos processos que lhes estão subjacentes. Tendo por principal objetivo recolher dados válidos e credíveis, este tipo de investigação não se limita, porém, a usar estes dados para emitir juízos de valor relativamente ao objeto em estudo, mas pretende também promover a sua mudança e melhoramento. Tal como afirma Patton (2008, p. 684) “an evaluation should not be done if there is no prospect for it being useful to some specific intended users”, pelo que este será o principal objetivo deste tipo de estudo (Wholey et al., 2010).

Centrado na avaliação de um conjunto de recursos e atividades direcionadas para a realização de um ou mais objetivos comuns sob a orientação de um indivíduo ou de uma equipa (Kelly, 2008; Patton, 2008), os estudos de avaliação, embora tradicionalmente conotados com o experimentalismo, têm-se aproximado dos paradigmas interpretativo e pragmático (Greene, 1994), podendo assumir várias formas e níveis de profundidade. Tal como sintetiza Patton (2008), este tipo de avaliação pode ser de grande, média ou pequena escala, experimental ou focada em casos, obrigatória ou voluntária, académica ou informal, ter um carácter interno ou

externo e centrar-se nos processos ou nos resultados, sendo que estas opções podem ser combinadas de acordo com os objetivos definidos.

Assumindo que se trata de uma realidade complexa e em que podem coexistir diferentes abordagens, Wholey et al. (2010) consideram que a avaliação assenta essencialmente em seis eixos, podendo posicionar-se em diferentes patamares mediante o contexto e, sobretudo, os objetivos que se pretende atingir. Desta forma, como se pode ver na Figura 9, considerando um espectro contínuo, um estudo de avaliação pode assumir um carácter mais ou menos formativo e contínuo, sendo ainda condicionado por outras variáveis, como a neutralidade do investigador/avaliador e a intencionalidade do estudo. Relativamente à matriz deste tipo de estudo, considera-se que, enquanto os estudos sumativos incidem sobre os resultados ou impacto de um determinado programa, os estudos formativos visam sobretudo o desenvolvimento de medidas que contribuam para o seu melhoramento.

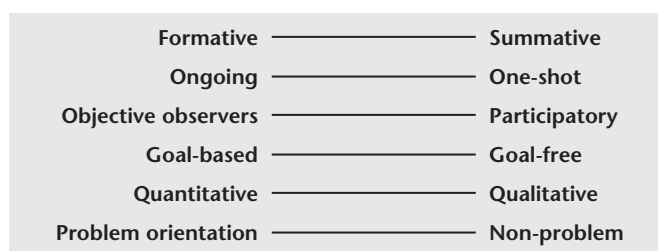


Figura 9 - Abordagens de avaliação: pontos divergentes (Wholey et al., 2010, p. 8).

Este tipo de avaliação, que incide sobre a implementação de programas e atividades, pode, por sua vez, assumir diferentes formas, sendo que o estudo se estende no tempo, procurando compreender rotinas e sistematizações. Para além dos resultados finais, é também importante recolher dados intermédios que permitam interpretar os processos.

No caso desta investigação, e uma vez que pretendemos analisar em profundidade a componente a distância de um curso de mestrado, avaliando a sua implementação e desenrolar num período de tempo delimitado com o intuito de o melhorar, está-se perante um estudo centrado num caso único e do tipo formativo. Neste contexto, torna-se fundamental identificar pontos fortes e fracos, assumindo o estudo um carácter contínuo (*ongoing*), participado e orientado para a resolução de problemas,

pretendendo-se dar um *feedback* regular aos responsáveis e intervenientes (Wholey et al., 2010).

De acordo com esta conceção, a avaliação aqui referida ultrapassa a mera descrição das condições técnicas e atividades desenvolvidas, entrando numa esfera valorativa na qual é importante compreender os fatores que lhe estão subjacentes e aferir as perceções dos intervenientes, envolvendo-os no processo. Na opinião de Wholey et al. (2010, p. 9), o envolvimento dos ‘*program stakeholders*’ é essencial para garantir que as medidas propostas surtirão algum tipo de efeito, considerando que “various stakeholders could be consulted or given some degree of decision making authority in evaluation design, data collection, interpretation of findings and framing recommendations”. Este carácter personalizado e humanizado que implica conhecer o contexto de forma aprofundada, coaduna-se com a posição defendida por Greene (1994) que afirma que “program improvement is more likely if local rather than remote concerns are addressed in the evaluation and if local rather than remote values are explicated and used to make program changes” (Greene, 1994, pp. 538–539), enquadrando-se no que Patton (1990) designa de *responsive evaluation*²⁹.

No contexto desta investigação, procurámos, então, definir claramente o contexto e pressupostos teóricos subjacentes ao curso que nos propusemos analisar, tendo depois recolhido as perceções de docentes, alunos, coordenadora e responsáveis institucionais relativamente ao MTID e analisado a forma como este se encontra a ser implementado. Com base nestas recolhas e análise, foi delineado e aplicado um primeiro plano de intervenção envolvendo os docentes, tendo-se depois voltado a auscultar os participantes, no sentido de perceber se se registaram alterações significativas no desenrolar do curso. Com base nesta análise, procedeu-se, então, à elaboração de um conjunto final de recomendações que foram apresentadas à coordenação e responsáveis institucionais, visando a resolução de alguns problemas identificados no âmbito do MTID e a promoção de melhorias na forma como o curso se encontra a ser implementado.

²⁹ Alguns artigos em português optam pela designação de Avaliação Sensitiva. No entanto, como não há consenso quanto ao termo em português, neste documento, adota-se o termo em inglês.

Este estudo, ainda que circunscrito a uma realidade e contexto específicos, assume-se, portanto, como multidimensional, analisando-se dados provenientes de diversas fontes e recolhidos através de diferentes técnicas e instrumentos. Partindo-se do pressuposto de que “the phenomena under study can be understood best when approached with a variety or a combination of research methods” (Rothbauer, 2008, p. 892), no contexto da presente investigação, para além da observação e recolha documental, recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário (Anexos 1, 2, 3 e 4), à realização de entrevistas (Anexos 5 e 6) e à dinamização de um *focus group* (Anexo 7), técnicas que facilitaram a contextualização, compreensão e descrição dos fenómenos observados.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tal como já foi referido, as características e complexidade do objeto de estudo, bem como a natureza da investigação, levaram-nos a recorrer a múltiplas fontes e técnicas de recolha de dados. Para além da observação e recolha documental, no decorrer do estudo, e em fases e etapas distintas, recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário aos principais intervenientes no MTID (Anexos 1, 2, 3 e 4), bem como à realização de entrevistas (Anexos 5 e 6) e de um *focus group* (Anexo 7), técnicas que facilitaram a contextualização, compreensão e descrição dos fenómenos observados. Considerados os métodos mais indicados para a avaliação de modelos de *blearning* (Harding, Kaczynski, & Wood, 2005; Wang, Fong, Choy, & Wong, 2008) e amplamente utilizados no âmbito da investigação educacional, considera-se que estas técnicas respondem aos "objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 186). Tendo-se procurado recolher dados de natureza complementar (ainda que referentes aos mesmos fenómenos), passíveis de serem triangulados e que garantissem um conhecimento mais aprofundado do contexto e dos intervenientes, produzindo resultados válidos e fiáveis (Flick, Kardorff, & Steinke, 2004; Stake, 1995; Yin, 2009), todos os instrumentos foram desenvolvidos em articulação e em função dos objetivos e finalidades da investigação.

4.3.1. Recolha documental

Estando esta investigação centrada num curso de mestrado a decorrer na ESTG, depois de definidas as linhas orientadoras do estudo e antes de se partir para a análise da componente a distância do curso, tornou-se necessário proceder à sua descrição sob uma perspetiva global e institucional. Entendida como a “recolha de dados preexistentes” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 201), ao longo da investigação socorremo-nos da recolha documental para a análise de informações e dados oficiais que nos permitissem, em primeiro lugar, caracterizar a instituição relativamente ao seu perfil, filosofia e a adoção e promoção de novas práticas, enquadrando posteriormente o curso no âmbito das políticas e estratégias institucionais seguidas. Paralelamente a esta recolha, e tendo por base documentos oficiais, foi feito o levantamento dos recursos técnicos e humanos afetos à instituição. Os dados provenientes destas fontes foram depois combinados com as demais informações recolhidas, recorrendo a outras técnicas e instrumentos que descreveremos de seguida. A descrição final da instituição, curso e intervenientes foi feita com base na triangulação de todos os dados considerados relevantes e fidedignos.

A recolha documental foi também utilizada ao longo da investigação, designadamente no que concerne a consulta dos dados (relatórios e atividade) da plataforma *Moodle*.

4.3.2. Inquéritos

Na tentativa de traçar um perfil dos participantes nas 2^a, 3^a e 4^a edições do MTID e compreender as suas motivações e perceções relativamente às práticas de *blearning* em geral e ao funcionamento do curso em particular, no contexto desta investigação optou-se por aplicar a técnica de inquérito, tendo-se procedido à elaboração de inquéritos por questionário a aplicar aos alunos e docentes do MTID e guiões de entrevista a aplicar junto da coordenadora do mestrado e de um responsável institucional. Neste caso, considerou-se que estes instrumentos, como se verá de seguida, seriam os que melhor respondiam aos objetivos definidos, permitindo a recolha de informações diretamente dos intervenientes relativamente às suas perceções e opiniões relativamente ao objeto de estudo (Tuckman, 2000).

4.3.2.1 Inquérito por questionário

Uma das técnicas utilizadas na recolha de dados foi a aplicação de inquéritos por questionário. No decorrer desta investigação foram elaborados e aplicados 3 questionários diferentes, sendo que dois tiveram como público-alvo os alunos inscritos no MTID (2^a, 3^a e 4^a edições), e outro os docentes (2^a e 3^a edições).

Indicado para situações em que se pretende conhecer uma determinada população e o estilo de vida, hábitos, comportamentos e valores dos indivíduos que a constituem (Quivy & Campenhoudt, 2008), e para obter informação factual e opiniões (Denscombe, 2007) os questionários são instrumentos considerados válidos, sendo amplamente utilizados no âmbito da investigação educacional (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2000). Ao permitir a recolha de dados de amostras latas ou mesmo do universo total da população em estudo (Pardal & Lopes, 2011), a aplicação de questionários apresenta também vantagens ao nível da análise, facilitando a quantificação e o estabelecimento de relações e associações entre dados (Quivy & Campenhoudt, 2008). Isto verifica-se, sobretudo, no caso dos questionários online, em que as respostas são automaticamente gravadas em bases de dados, o que se traduz numa mais-valia para os investigadores (Muijs, 2010).

Ao elaborar-se um questionário podem considerar-se dois tipos de perguntas: abertas e fechadas, sendo que a diferença entre elas “situa-se essencialmente na forma como a resposta é dada” (Hill & Hill, 2009, p. 93). As questões abertas são aquelas que requerem uma resposta construída pelo respondente usando as próprias palavras. Nas perguntas fechadas, por sua vez, o respondente seleciona a resposta que mais se adequa à sua situação/opinião de uma lista, podendo apenas assinalar respostas mediante as opções apresentadas. Para além desta tipologia de questões, é possível encontrar na literatura referências a perguntas semiabertas. Neste tipo de questão estão envolvidas o tipo de resposta fechada e aberta. Para além de poder escolher entre uma lista pré-determinada de alternativas, o respondente pode acrescentar informações próprias, nas suas palavras.

Muito embora seja possível desenvolver questionários recorrendo apenas a questões abertas ou fechadas, é cada vez mais comum encontrar questionários mistos, que combinam a utilização dos dois tipos de questões. Na verdade, alguns autores como Bailey (1994) recomendam a inclusão de pelo menos uma pergunta aberta em cada

questionário, como forma de verificar se não se omitiram informações relevantes ou se o respondente tem algo a acrescentar à informação partilhada. Os questionários mistos são particularmente úteis quando “se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtidas pelas outras variáveis” (Hill & Hill, 2009, p. 95), razões que justificam a nossa opção por esta modalidade.

Aquando a planificação e desenvolvimento de um questionário, a redação das perguntas e a seleção de termos e conceitos que o integram é também, fundamental, devendo garantir-se que estes são interpretados da mesma forma pelo investigador e os inquiridos (Foddy, 1994). A importância da clareza terminológica é, aliás, reforçada por Anderson (1998), Foddy (1994) e Wilson, 2013) que realçam a necessidade de contextualizar devidamente o questionário e utilizar uma linguagem adequada aos inquiridos, devendo ainda o investigador assegurar-se que “the operational definitions matched the theoretical concepts” (Bailey, 1994, p. 108).

A complexidade e não linearidade deste processo levaram a que alguns autores apresentassem propostas do que consideram ser matrizes essenciais para a elaboração questionários válidos e fiáveis. Tuckman (2000), por exemplo, considera que é fundamental que: (1) os conceitos utilizados sejam interpretado pelos inquiridos da mesma forma; (2) se evitem questões cuja resposta é desconhecida; (3) o inquirido não se sinta condicionado pela necessidade de passar uma boa imagem de si próprio; e (4) se dissociem as expectativas do investigador das do inquirido. Hill & Hill (2009), por sua vez, destacam ser importante agrupar as questões segundo uma ordem lógica e encadeada, ser-se conciso e privilegiar-se a simplicidade e a boa apresentação. O questionário deverá ainda ser relevante (Foddy, 1994; Hill & Hill, 2009; C. Wilson, 2013) partindo das questões orientadoras da investigação e centrando-se apenas nos dados e factos essenciais para a sua concretização.

Na conceção e desenvolvimento dos questionários utilizados nesta investigação (que serão descritos de forma mais pormenorizada na secção 4.5.1.2) procurámos atender a todos estes critérios, expondo cada item sequencialmente e de forma clara. O facto dos respondentes pertencerem a um mesmo grupo (respetivamente, alunos e docentes do mestrado em análise) facilitou o processo de redação, na medida em que estes já estariam à partida familiarizados com muitos dos conceitos abordados

(designadamente questões relacionadas com o *elearning*, *blearning*, sistemas de gestão de aprendizagem – SGA – e ferramentas e serviços online). No entanto, no caso específico dos SGA e das ferramentas e serviços, considerámos ser pertinente fornecer alguns exemplos, de forma a garantir que todos percebessem o que se pretendia. Sabendo de antemão que havia alunos estrangeiros a frequentar o mestrado, para além de traduzirmos o questionário, procurámos diversificar os exemplos apresentados, não nos limitando a uma escala local ou nacional, optando por exemplos de serviços e ferramentas reconhecidos e utilizados globalmente. A este propósito refira-se ainda que a tradução e adaptação dos questionários para a língua inglesa, obrigou a um esforço adicional na seleção da terminologia a utilizar, tendo este processo sido alvo de uma validação por especialistas, como aconteceu com todos os instrumentos utilizados no decorrer desta investigação.

4.3.2.2. Inquérito por entrevista

Com uma grande “variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas” (Aires, 2011, p. 27) o inquérito por entrevista é considerado um método de recolha de dados flexível, e que permite um contacto direto com o(s) interlocutor(es), dando-lhe possibilidade de partilhar as suas perceções e pontos de vistas relativamente a eventos, situações ou pessoas (Hancock & Algozzine, 2006; Seidman, 2006). Relativamente aos inquéritos por questionário, a entrevista tem a vantagem de ser interativa, o que facilita o carácter exploratório e permite uma abordagem mais abrangente e profunda. Enquanto instrumento de recolha de dados, a entrevista pode ainda ser articulada com outros instrumentos permitindo uma análise mais detalhada e o cruzamento de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Denscombe, 2007).

De acordo com diferentes autores as entrevistas variam quanto ao seu grau de estruturação, podendo ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Denscombe, 2007). No essencial, nas entrevistas estruturadas ou diretivas (Quivy & Campenhoudt, 2008) as questões e a ordem em que estas são colocadas são predeterminadas, obedecendo-se a um guião. Nas entrevistas semiestruturadas ou semi-diretivas, muito embora também exista um guião, este tem um carácter menos prescritivo, no sentido em que se recorre a “perguntas-guias” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), cuja ordem pode ser

alterada. No decorrer deste tipo de entrevista podem ser introduzidas novas questões que se considere relevantes, podendo o entrevistado expressar-se mais livremente, o que, do ponto de vista da análise, se pode traduzir em dados mais “ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192).

Nas entrevistas não estruturadas é dada maior liberdade ao entrevistado, sendo-lhe apenas apresentados os temas a desenvolver. Mais espontânea e naturalista (Cohen et al., 2007) e menos previsível, o tipo de informação recolhido é mais difícil de categorizar, podendo mesmo afastar-se do que se pretendia inicialmente. Mais indicadas para investigações com um carácter exploratório (Kothari, 2004), este tipo de entrevista tende ainda a ser mais longo, sendo necessário despende bastante tempo na sua análise.

Neste estudo optou-se por aplicar entrevistas semiestruturadas, com recurso a questões abertas. Esta escolha ficou a dever-se ao facto deste tipo de entrevista, ainda que controlada, se revestir de um carácter flexível, evitando-se a dispersão, mas garantindo-se a fluidez do discurso, uma vez que é possível voltar atrás na explicitação de determinado assunto e esclarecer informações, aprofundando-se as questões mais relevantes para a investigação.

4.3.3. Observação

A observação, entendida como atividade científica e com carácter intencional (Adler, 1994), consiste na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24–25). Particularmente útil para a “análise do não verbal e daquilo que ele revela” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 198), esta técnica básica de pesquisa, quando devidamente planificada e controlada, pode constituir uma importante fonte de informação que dificilmente poderá ser obtida de outra forma, uma vez que decorre no contexto e cenários naturais em que intervêm e interagem os atores (Adler, 1994). Destes cenários, destacam-se o contexto físico, humano (relacionado com as características e organização das pessoas envolvidas), as interações e os contextos programáticos (que se prendem essencialmente com os recursos utilizados, o currículo e as estratégias pedagógicas adotadas) (University, 2001).

De um modo geral, considera-se que a técnica de observação se situa entre dois polos, podendo o investigador optar por um método de observação participante ou não participante (Alston & Bowles, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2008). Enquanto na primeira modalidade, mais conotada com a etnografia, o investigador estuda o fenómeno “de dentro” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 197), no caso da observação não-participante, este não interfere nem interage com o objeto de estudo, limitando-se a registar dados e fenómenos que considere relevantes. A forma como este registo é efetuado é também muito variável e depende na natureza da observação, que pode ser mais ou menos estruturada, mediante os objetivos definidos e o contexto em que decorre (Alston & Bowles, 2003; Patton, 1990; Quivy & Campenhoudt, 2008; University, 2001). Enquanto a adoção de um tipo de observação estruturada implica que o investigador defina de antemão as categorias a observar e os instrumentos de registo a utilizar, em cenários em que se aplique uma avaliação não estruturada, não é claro à partida o que se vai observar. Este tipo de observação assume, portanto, uma carácter mais exploratório, na medida em que “the researcher observes behaviour and events in an endeavour to *explore* the situation under investigation” (Alston & Bowles, 2003, p. 195), sendo que as decisões relativas à relevância dos dados e a sua inclusão na investigação serão tomadas posteriormente.

No contexto desta investigação, a aplicação desta técnica foi, sobretudo, uma questão de oportunidade e prendeu-se com a utilização da plataforma *Moodle* no contexto do MTID. Muito embora já estivesse prevista a recolha de registos e interações nesta plataforma institucional, o facto de, por sugestão da coordenação ter sido dada autorização para aceder diretamente a todas as UC e espaços criados no âmbito do curso, deu-nos uma perspetiva diferente que se revelou de extrema utilidade aquando da elaboração dos guiões do grupo de discussão e entrevista. Neste caso, a modalidade de observação adotada foi a de observação direta, não participante e não estruturada, tendo sido utilizado um diário de investigação para o registo de notas de campo, palavras-chave e descrição de comportamentos relevantes observados.

No entanto, e não obstante o facto de esta técnica ter sido útil neste contexto, permitindo o acesso direto à realidade observada e a apreensão de comportamentos e acontecimentos espontâneos e imprevisíveis (Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 2008), é importante reconhecer e assumir as suas limitações. Para

além da questão da subjetividade – “what we observe depends on when, where and for how long we look, how many observers there are, and how we look” (Cohen et al., 2007, p. 396) – a sua aplicação é limitada, uma vez que nem todos os fenómenos são passíveis de análise através da observação. Por estas razões procurámos que os dados recolhidos fossem confirmados com recurso a outras técnicas e instrumentos.

4.3.4. *Focus group*

O *focus group* é uma técnica de recolha de dados qualitativos que, tal como sintetiza Wilkinson (2004, p. 77), “involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), ‘focused’ around a particular topic or set of issues”. Embora se possa comparar a uma “form of group interview” (Cohen et al., 2007, p. 376), o *focus group* é essencialmente uma discussão estruturada com base num guião, distinguindo-se do inquérito por entrevista por enfatizar a dinâmica de grupo, em detrimento da comunicação bilateral. Neste caso, valoriza-se a interação, considerando-se que ao partilhar experiências e pontos de vista, os participantes estabelecem sinergias e constroem conhecimento. Tal como sintetizam Mack, Woodsong, MacQueen, Guest e Namey (2005) (Figura 10), o facto dos comentários dos diferentes intervenientes desencadearem reações constitui uma mais-valia, permitindo recolher um elevado volume de informação sobre questões complexas, num reduzido espaço de tempo.

	Appropriate for	Strength of method
Focus groups	Identifying group norms Eliciting opinions about group norms Discovering variety within a population	Elicits information on a range of norms and opinions in a short time Group dynamic stimulates conversation, reactions
Interviews	Eliciting individual experiences, opinions, feelings Addressing sensitive topics	Elicits in-depth responses, with nuances and contradictions Gets at interpretive perspective, i.e., the connections and relationships a person sees between particular events, phenomena, and beliefs

Figura 10 – *Focus group* e inquérito por entrevista: quadro comparativo (Mack et al., 2005, p. 52)

Por outro lado, ao não procurar consensos, os *focus group* são também fontes de dados bastante ricas, na medida em que permitem recolher opiniões, perceções e ideias num ambiente mais natural (Krueger & Casey, 2001), podendo os

intervenientes inclusivamente colocar questões ou contribuir com novos temas para a discussão (Gibbs, 1997). Neste sentido, o entrevistador assume-se como um moderador a quem cabe incentivar a interação, assegurando a fluidez da discussão e a participação de todos, sem, no entanto, interferir ou influenciar os resultados (Krueger & Casey, 2001).

Considerados particularmente úteis na avaliação de programas (Evalsed, n.d.) e em estudos que se centram na análise de contextos escolares (Fabra & Domènech, 2001), os *focus group* podem ser utilizados em diferentes momentos da investigação e por diferentes motivos. Por um lado, a sua utilização numa fase preliminar pode ter um efeito exploratório e ajudar a direcionar o estudo, levantando hipóteses que, por sua vez, podem estar na base da construção de outros instrumentos de análise (Cohen et al., 2007). A sua utilização durante ou no final de um programa poderá também ser útil para avaliar o seu impacto (Gibbs, 1997; Krueger & Casey, 2001), podendo obter-se dados que complementem ou aprofundem os resultados obtidos com recurso a outros instrumentos e técnicas (Cohen et al., 2007).

4.4. Tratamento de dados

Nesta análise e considerando que, tal como afirmam Quivy & Campenhoudt (2008, p. 225), “nem todos os dados são “quantitativamente mensuráveis”, os dados recolhidos foram analisados com recurso a análise estatística e de conteúdo. No primeiro caso, analisaram-se os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário e os relativos aos acessos ao *Moodle*, recorrendo a métodos de estatística descritiva, com vista à sua redução e à identificação de padrões relevantes. Relativamente à análise de conteúdo, foi utilizado um *software* específico para o efeito, cuja utilização se descreverá de seguida.

Definida como “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de recolha de dados, consubstanciadas num documento” (Chizzotti 2006, p. 98), a análise de conteúdo dispõe de diferentes procedimentos passíveis de serem aplicados em diferentes campos de análise (Bardin, 1979). Procurando estabelecer inferências válidas e confiáveis de dados com relação ao seu contexto (Krippendorff, 1980), com este instrumento pretende-se não só descrever os principais elementos e características do texto, mas, sobretudo, interpretá-los,

articulando-se o texto com “os fatores que determinaram as suas características” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 252). Desta forma, em primeiro lugar, é necessário tratar a informação, descrevendo e evidenciando os aspetos mais relevantes exarados no texto, procurando depois interpretar e relacionar essa informação. Para proceder a este tipo de análise é necessário transformar as características textuais em unidades (unidades de texto – UT) que permitam a sua descrição e análise precisas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Este processo, designado de codificação, passa pela “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1979, p. 17). Em consequência, os dados podem depois ser reduzidos e agrupados em categorias de análise.

No presente trabalho, a análise de conteúdo foi levada a cabo com o auxílio do *software WebQDA* (Web Qualitative Data Analysis), um programa de análise de dados qualitativos desenvolvido especificamente para a análise de dados não numéricos e não estruturados, permitindo desenvolver projetos colaborativos através da criação de uma base de dados (multimédia) na qual se podem guardar, codificar, indexar e classificar segmentos de informação de diferentes tipos (Lopes, Vieira, & Moreira, 2013; Souza, Pedro, & Moreira, 2011). Para além de permitir a definição de categorias e subcategorias, que podem assumir uma arquitetura em nós livres ou em árvore (codificação interpretativa), o programa dispõe ainda de duas ferramentas de codificação descritiva, que permitem anexar um conjunto de atributos a cada ficheiro (Classificações/Atributos) ou a determinados segmentos de texto (Descritores). À semelhança do que acontece noutros programas, no WebQDA, os processos de codificação e a categorização ocorrem em simultâneo, sendo o utilizador responsável pela sua criação e estruturação³⁰.

Para além de ferramentas que possibilitam indexar e categorizar os dados, o programa dispõe ainda de ferramentas que permitem relacioná-los (Questionamento), através da pesquisa das palavras, códigos ou expressões mais

³⁰ Estas informações constam do manual do utilizador, disponível em: https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/ManualUtilizador_webQDA.pdf (última consulta - 28/06/2014)

frequentes e da criação de matrizes que permitem cruzar os registos codificados pelo utilizador. Tendo por base os dados inseridos e a forma como estes foram organizados e codificados, esta funcionalidade fornece um conjunto de indicadores, sendo importante para identificar padrões e retirar inferências e conclusões das fontes, na medida em que permite extrair dados de forma automática e sistemática, facilitando a sua análise.

Neste estudo, seguimos as propostas de Bardin (1979), Bogdan & Biklen (1994), Maroy (1995) e Carmo & Ferreira (1998), tendo estruturado a análise de conteúdo da seguinte forma:

1. Leitura integral e revisão de todo o material a analisar, tendo-se formulado algumas hipóteses interpretativas e identificado os dados mais relevantes.
2. Constituição do *corpus* de análise através do carregamento de ficheiros para a plataforma WebQDA.
3. Definição das categorias a considerar. No contexto desta investigação, e atendendo à profundidade da abordagem e complexidade do objeto de estudo, sentimos a necessidade de definir *a priori* algumas macro-categorias de análise. Neste caso, decorrendo dos pressupostos teóricos enumerados, foram consideradas quatro dimensões de análise: as dimensões organizacional, pedagógica, pessoal e tecnológica. Todas as outras categorias foram surgindo ao longo do processo de codificação.
4. Definição das unidades de análise. Nesta fase foram definidas as unidades de registo e de contexto. No caso das primeiras estas correspondem a unidades semânticas, baseadas em temas, considerando-se o parágrafo como unidade de contexto.
5. Codificação das UT.
6. Reorganização das categorias e subcategorias.
7. Análise dos resultados. Esta análise decorreu de forma sistemática de acordo com a categorização feita. Para além de se recorrer à ferramenta “palavras mais frequentes” (que permite efetuar pesquisas definindo o limite inferior de caracteres das palavras a pesquisar e restringir as fontes), foram ainda elaboradas matrizes, cruzando-se os diferentes nós e descritores (recorrendo-se às funcionalidades “interseção”, “inclusão” e “exclusão”).

8. Interpretação dos resultados obtidos com base nos indicadores que emergiram em cada macro-categoria, categoria e subcategoria.

4.5. Fases e etapas do estudo

Kelly (2008) defende que os estudos de avaliação se podem subdividir em 3 grandes fases: avaliação estratégica, avaliação processual e avaliação de resultados, sendo que em cada uma delas se poderá recorrer a técnicas e instrumentos diferentes com vista à persecução de objetivos específicos. Indo ao encontro da sequência de resolução de problemas apresentada por Chen, Shadish, Cook e Leviton (1992) – segundo a qual é necessário identificar o problema, criar e implementar alternativas que ajudem a solucioná-lo, avaliar essas alternativas e adotar as que se mostraram eficazes –, nesta investigação seguiram-se as fases sistematizadas abaixo, no **Error! Reference source not found.**

Fases	Recolha de dados	Tratamento de dados
Fase 1 – Avaliação Estratégica		
<i>Etapa 1 – Enquadramento teórico e contextualização do estudo</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento do conceito de blearning; • Fixação de pressupostos metodológicos; • Descrição do contexto institucional e do MTID. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Recolha documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo • Análise documental
<i>Etapa 2 – Intervenientes</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização dos participantes no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário • <i>Focus group</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo • Análise documental
<i>Etapa 3 – Acompanhamento e definição de plano de atuação</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização das atividades online no âmbito do MTID e análise de dados • Apresentação dos resultados preliminares e elaboração de plano de atuação • Dinamização de uma oficina de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Recolha documental • Inquérito por entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental
Fase 2 – Avaliação Processual		
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização das atividades online no âmbito do MTID e análise de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Recolha documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo • Análise documental
Fase 3 – Avaliação de resultados e apresentação de conclusões		
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização das atividades online no âmbito do MTID e análise de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Recolha documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental

Quadro 4 – Desenho metodológico

Os procedimentos adotados em cada fase e etapa são descritos nas secções seguintes.

4.5.1. Fase 1 – Avaliação estratégica

Tratando-se de uma investigação centrada numa unidade de análise específica, que decorre num “ambiente natural” (Yin, 2009, p. 13), delimitada em termos de tempo, eventos ou processos e cujas barreiras nem sempre são claras e precisas (Creswell, 2003), esta fase da investigação configura-se como estudo de caso.

Tendo por base a definição de Coutinho & Chaves (2002, pp. 224–225), também assente nos trabalhos de outros autores, “o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) que *não é experimental* (Ponte, 1994) que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*”. Esta escolha apresenta-se, assim, como a mais adequada ao contexto estudado, assumindo-se à partida o seu carácter predominantemente, ainda que não exclusivamente, qualitativo.

Enquadrado nesta abordagem, este estudo de caso único (Yin, 2009) e intrínseco (Stake, 1995), cuja unidade de análise é a componente *online* de um curso em regime de *blearning*, tem ainda um carácter simultaneamente descritivo e exploratório (Yin, 2009), descrevendo-se detalhadamente da unidade de análise. Esta fase foi também encarada como a base das fases seguintes.

Partindo destes pressupostos e com o objetivo de descrever o contexto anterior à mudança, nesta fase, para além do levantamento teórico de que já demos conta, foi efetuado o levantamento prévio das condições técnicas e fundamentos pedagógicos subjacentes à implementação do MTDI (Etapa 1). Tal como defendem Wholey et al. (2010, p. XVI), “[the] identification of theory underlying the program and the contextual factors that affect its operations and success is critical”, pelo que antes de levar a cabo um processo de avaliação, se torna necessário analisar cuidadosamente o ambiente e o contexto imediato relativo ao programa em concreto. Paralelamente a esta análise foi ainda feito o levantamento das perceções dos participantes da edição anterior e dos novos alunos, assim como dos docentes envolvidos (Etapa 2). Seguiu-se uma etapa de observação e análise das interações e atividades online desenvolvidas identificando-se pontos fortes e fracos, oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, o que permitiu a elaboração de um primeiro

plano de intervenção (Etapa 3), tal como se passa a descrever nas secções que se seguem, de forma mais pormenorizada.

4.5.1.1. Etapa 1– Enquadramento teórico e contexto do estudo

Antes de se dar início ao trabalho no terreno, e tal como pode ser confirmado no capítulo referente ao enquadramento teórico, foi necessário proceder a uma revisão de literatura que nos permitisse não só enquadrar o conceito de *blearning* e a sua importância no contexto do ES em geral, e na Educação em Turismo em particular, mas também fixar os pressupostos metodológicos subjacentes à investigação. Uma vez definido este quadro de referência, os procedimentos a seguir e as técnicas a utilizar na recolha de dados, foram elaborados e validados os instrumentos que permitiram dar início às fases seguintes de investigação.

Em primeiro lugar, estando a investigação centrada na ESTG de Viana do Castelo, foi necessário descrever a instituição, traçando o seu perfil e analisando os princípios fundamentais da sua política educativa, procurando relacioná-los com a adoção e promoção de novas práticas e a utilização das TIC. Com o objetivo de perceber se a instituição dispunha de meios suficientes e adequados para a consecução do projeto, foi ainda feito o levantamento das condições técnicas disponíveis para a implementação do curso, não só no que concerne as infraestruturas, equipamentos e ferramentas de comunicação, mas também os recursos humanos. A recolha destes dados assentou essencialmente na recolha documental, tendo sido complementada pelos dados obtidos aquando da caracterização dos participantes (Secção 4.6).

Seguindo a abordagem preconizada por Quivy & Campenhoudt (2008) que, neste caso, consideram essencialmente duas fontes de dados (a recolha de dados estatísticos e a recolha de documentos de forma textual)³¹, para a caracterização da instituição e do curso, foram consultados os seguintes documentos (provenientes de instituições e organismos públicos e privados):

³¹ Referindo-se à recolha de dados, Quivy & Campenhoudt (2008) consideram que estas são as variantes mais frequentemente utilizadas, referindo também a importância de “narrativas, memórias e correspondência” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 202) pertencentes a particulares. Os autores admitem também a possibilidade de serem considerados registos audiovisuais.

- Bases de dados e estatísticas gerais referentes ao ES Português;³²
- Decretos-lei que regulamentam a criação das instituições e curso suprarreferidos;
- Estatutos do IPVC e despacho normativos que os regulamentam;
- Edital de abertura e plano de estudos do Mestrado;
- Relatórios da Comissão de Avaliação Externa (CAE)³³.

Tirando partido do facto do IPVC ter em funcionamento o Sistema Interno de Gestão e de Garantia de Qualidade (SGGQ-IPVC), um sistema reconhecido internacionalmente de acordo com a Norma ISO 9001 e certificado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que enquadra, entre outras, todas as atividades da instituição no âmbito da formação superior, foram também considerados os planos e relatórios de auditorias internas e externas realizadas à ESTG e ao MTID.

O tratamento destes dados foi feito recorrendo à análise documental e de conteúdo, sendo todos os procedimentos adotados e as categorias de análise definidas descritos na Secção 4.5.2. deste documento

4.5.1.2. Etapa 2 – Intervenientes

Retomando o que foi dito anteriormente a propósito do envolvimento dos participantes no processo de investigação, foram recolhidos dados relativos aos alunos e docentes intervenientes no MTID. Neste ponto, foram aplicados inquéritos por questionário (Anexos 1, 2, 3, 4) no sentido de recolher informações pessoais e informações acerca das suas perceções relativamente ao funcionamento do curso e às atividades realizadas a distância.

No total, no decorrer da investigação, foram elaborados 3 inquéritos por questionário diferentes que foram aplicados aos alunos inscritos na 2^a, 3^a e 4^a edições do MTID e aos docentes que intervieram nas 2^a e 3^a edições. Os dados obtidos a partir destes

³² Dados provenientes da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home> - última consulta a 16/03/2014)

³³ Disponíveis em <http://www.a3es.pt/pt>.

inquéritos, foram posteriormente analisados de forma global (considerando respectivamente o universo total de alunos e docentes inquiridos).

Considerando as finalidades da investigação e a complexidade do objeto de estudo, optou-se por desenvolver questionários mistos, cujas respostas foram posteriormente objeto de análise estatística e de conteúdo.

Para além dos questionários, nesta etapa foi também dinamizado um *focus group* que contou com a participação dos docentes (Anexo 7), e cuja transcrição (Anexo 10) foi objeto de análise de conteúdo.

Questionário I (IQ1)

Com este questionário pretendeu caracterizar-se os alunos do 1º ano das 3ª e 4ª edições do MTID em relação aos seguintes aspetos (que correspondem a diferentes secções): 1) dados biográficos; 2) percurso académico e experiência prévia referente a formação em modalidade de *e/blearning*; 3) experiência profissional; 4) equipamentos utilizados, tipo e frequência de utilização das TIC; e 5) motivações para a frequência do MTID (Anexo 1). Nas secções referentes aos dados biográficos, percurso académico e experiência profissional (Secções 1, 2 e 3) utilizaram-se maioritariamente questões de escolha múltipla exclusiva, sendo pedido aos inquiridos que indicassem o seu género, estatuto académico, habilitações e as eventuais experiências anteriores com cursos em *elearning*, *blearning* e na utilização de SGA. Estas questões foram combinadas com outras em leque aberto (relativamente à situação profissional) e com questões abertas (relativamente à origem e área de residência dos estudantes, as IES e cursos frequentados, o(s) SGA utilizados e, quando aplicável, os incentivos por parte das entidades empregadoras para a frequência do mestrado). No caso das questões relacionadas com experiências anteriores no âmbito do *e-* e *blearning* foram ainda colocadas questões do tipo de avaliação ou estimação, com as quais se pretendeu determinar o grau médio de satisfação com essas experiências.

Este tipo de questão fechada e com base em escalas, foi também utilizada nas secções seguintes (Secções 4 e 5), relativas às tecnologias e os serviços e atividades realizadas com recurso às TIC. Neste caso, optou-se pela utilização de uma escala de *Likert*, definida com base na frequência de utilização (várias vezes por dia, uma vez por dia, algumas vezes por semana, com menos frequência, não utilizou). Refira-se que, nestas

questões (Questões 2.3 e 4.4, IQ1 – Anexo 1) relativas à utilização de SGA e de ferramentas e serviços, considerámos ser pertinente fornecer alguns exemplos, de forma a garantir que todos percebessem o que se pretendia.

Na parte final do questionário (Secção 5, Questões 5.1 e 5.2), e uma vez que se pretendia recolher informações sobre as principais motivações dos respondentes para a frequência deste Mestrado em particular, bem como as suas perceções face ao *blearning*, optou-se por combinar uma questão aberta com uma questão fechada, de escolha múltipla. Neste caso, tendo por base diferentes variáveis, foi pedido aos respondentes que manifestassem a sua opinião de acordo com uma escala de concordância (concordo plenamente; concordo; nem concordo, nem discordo; discordo; e discordo plenamente).

Considerando que um dos principais objetivos do questionário seria a aferição apriorística de perceções, conceções e posicionamento dos alunos face ao *blearning*, este foi aplicado nas duas semanas que antecederam o início do ano curricular do mestrado da 3ª edição do MTID (outubro de 2012), tendo esta aplicação sido repetida em setembro de 2013, para os alunos da 4ª edição. O questionário foi implementado num sistema online, tendo sido enviada uma mensagem de correio eletrónico a todos os alunos com um *link* para o questionário solicitando a sua participação. No final da primeira semana foi feito um novo apelo à participação, também por correio eletrónico.

Refira-se que, tal como já indicámos, e não obstante a importância de todas as secções enumeradas previamente, no âmbito do percurso académico foi dada particular atenção à experiência e contactos prévios com modalidades de *e-* e *blearning*, procurando aferir-se o grau e satisfação dos estudantes face a essas experiências, bem como identificar-se o tipo de plataforma utilizada nesses contactos. Estes dados são relevantes na medida em que, como se verá aquando da discussão de resultados, permitem determinar se esta experiência (ou falta dela) influenciou a participação no curso em análise, e se estas opiniões evoluíram de alguma forma. Por outro lado, as questões relacionadas com o percurso profissional dos inquiridos permitiram determinar o número de trabalhadores-estudantes e, sobretudo, perceber que percentagem de alunos são ativos empregados na área do Turismo. Se nos reportarmos ao enquadramento teórico, e mais especificamente à importância que é

atribuída ao *blearning* no âmbito da Educação em Turismo e ao papel que este desempenha na formação e requalificação de ativos empregados, este dado será também relevante na nossa análise.

Relativamente às motivações, procurou identificar-se especificamente quais as perceções e opiniões dos participantes relativamente a eventuais vantagens do *blearning* e o impacto desta modalidade de ensino e aprendizagem no funcionamento geral do curso, designadamente ao nível da interação e da motivação.

Questionário II (IQ2)

Com o questionário II (IQ2) (Anexos 2 e 3), aplicado aos alunos no final do 1º ano do curso (2ª, 3ª e 4ª edições), pretendeu-se compreender as perceções relativamente ao funcionamento do MTID, designadamente ao nível da utilização da plataforma *Moodle*, a integração das tecnologias, a organização pedagógica e as atividades online realizadas. Na tentativa de simplificar a sua aplicação, e atendendo, mais uma vez, aos objetivos definidos aquando a sua planificação, foram elaboradas duas versões do questionário. A primeira versão (IQ2_v1 – Anexo 2), a ser aplicada aos alunos da segunda edição, que em setembro de 2012, tinham já frequentado o primeiro ano do curso, procurou recolher informações relativamente aos seguintes aspetos: 1) dados biográficos; 2) percurso académico e experiência prévia referente a formação em modalidade de *e/blearning* 3) experiência profissional; 4) equipamentos utilizados, tipo e frequência de utilização das TIC; 5) a utilização do *Moodle* (facilidade, frequência de acesso, funcionamento, aspeto gráfico, utilidade e serviços e formas de comunicação utilizados); e 6) funcionamento do curso e organização pedagógica.

A segunda versão (IQ2_v2 – Anexo 3), destinada aos alunos da 3ª edição (que já haviam respondido ao IQ1), e aplicada dezembro de 2013, foi simplificada, na medida em que, grosso modo, já haviam sido recolhidos dados que permitiam caracterizar a população em estudo (dados biográficos, percurso académico e experiência prévia referente a formação em *e- e blearning*). Neste caso, excluíram-se todas as questões relacionadas com o percurso académico dos respondentes. Na secção 1 (“Informações Pessoais”) e como forma de verificação, foi apenas pedido aos inquiridos que indicassem o endereço de correio eletrónico, a área de residência e estatuto profissional (estas últimas de forma a perceber se se verificaram alterações significativas nestes campos, o que acabou por não se acontecer). As secções 4 e

seguintes mantiveram-se inalteradas, considerando-se que ao nível da experiência profissional e de utilização das TIC, poderiam ter-se dado alterações relevantes para a nossa análise.

Na última secção do questionário (Secção 6), e uma vez que considerámos ser importante recolher informações sobre as opiniões dos inquiridos face ao curso e à modalidade de ensino aprendizagem adotada, foram formuladas questões abertas de resposta livre. Neste caso, o objetivo passou essencialmente por perceber até que ponto o *blearning* contribui para o sucesso educativo, organização e funcionamento do curso, sendo também pedido aos inquiridos que fizessem sugestões de melhoramento e observações gerais.

Tal como o questionário anterior (IQ1 – Anexo 1), as duas versões deste questionário (IQ2_v1 e IQ2_v2 – Anexos 3 e 4) foram implementadas num sistema online, tendo-se novamente optado por enviar um link a todos os alunos através de mensagens de correio eletrónico, solicitando a sua participação. No caso dos alunos da 3ª edição, foram utilizados os endereços de correio eletrónico indicados no primeiro questionário. Este questionário esteve disponível por um período de um mês, tendo sido feitos novos apelos à participação no final de cada semana.

Questionário III (IQ3)

Ainda na Fase 1 do estudo e seguindo o mesmo modelo de implementação, foi também aplicado um inquérito por questionário aos docentes (IQ3 – Anexo 4), sendo que na sua elaboração houve a preocupação de se obter uma perspetiva diferente relativamente ao funcionamento do MTID e à forma como o *blearning* foi adotado na prática. Desta forma, este questionário incluiu secções relativas a informações pessoais (Secção 1), formação e experiência académica e utilização das TIC (Secções 2 e 3), e funcionamento do mestrado (tecnologia subjacente e serviços utilizados – Secção 4; funcionamento e organização pedagógica – Secção 5; vantagens encontradas nesta modalidade de formação – Secção 6; e sugestões de melhoria – Secção 7).

Relativamente aos dados pessoais e experiência dos inquiridos (Secções 1 e 2), para além de elementos como a idade e o género, considerámos ser relevante obter informações no que diz respeito à sua ligação à instituição, formação académica e experiência. Neste caso, foi abordada não só a questão dos anos de serviço e o

contacto anterior (enquanto docentes) com o *e- e blearning* e a utilização de SGA, mas também o facto de terem tido (ou pretenderem vir a ter) formação nestas áreas³⁴. No caso da utilização das TIC (equipamentos, ligação à Internet e frequência de utilização de serviços), na tentativa de facilitar a comparação e o relacionamento de dados, manteve-se a estrutura utilizada nos questionários aplicados aos alunos.

Esta preocupação, foi, aliás, uma constante na elaboração dos diferentes questionários uma vez que interessava não só recolher as características, percepções de cada grupo de participantes, mas também perceber como estas se interligavam. Do ponto de vista da utilização da tecnologia esta comparação poderia revelar-se bastante interessante, na medida em que o tipo e frequência de utilização de determinados serviços pode influenciar as expectativas relativamente à sua utilização no curso e a forma como o *blearning* e a plataforma analisada são encaradas. Isto levou a que na Secção 4 também se mantivessem as questões relacionadas com a utilização do *Moodle*. Recorrendo, mais uma vez, a uma escala de concordância, foi pedido aos docentes que classificassem a plataforma quanto ao seu aspeto gráfico, usabilidade, funcionalidade e adequação, bem como quanto à relevância e utilização de determinadas ferramentas de comunicação/interação (email interno, *chat* e fórum de discussão).

Relativamente a aspetos relacionados com o funcionamento e a organização pedagógica do curso, procurámos essencialmente perceber no que é que esta experiência se traduziu para o docente, recolhendo algumas percepções quanto à forma como o *blearning* foi concretizado, bem como as vantagens e constrangimentos que daí advieram. Combinando questões fechadas de escolha múltipla, com questões abertas, foi pedido aos inquiridos que indicassem as ferramentas e serviços que integraram nas suas UC e que expressassem o seu grau de concordância face a afirmações relacionadas com a estrutura das dessas unidades e o seu papel enquanto docentes. Tal como no IQ2 (Anexos 2 e 3), foi-lhes ainda solicitado que indicassem

³⁴ A questão da necessidade de formação específica foi uma das possibilidades levantadas aquando da elaboração do projeto de investigação, antevendo-se como umas das estratégias a aplicar na fase de intervenção. Atendendo a esse facto, foi importante perceber qual o grau de abertura dos docentes relativamente à participação em eventuais ações de formação, bem com aferir, grosso modo, as suas necessidades neste domínio.

eventuais vantagens da aplicação desta modalidade e possíveis sugestões de melhoria/alteração ao funcionamento do curso.

Focus group

No caso desta investigação, assumiu-se à partida que se iriam dinamizar dois *focus groups* que contariam com a participação dos docentes envolvidos no MTID, procurando-se que estes discutissem algumas ideias em torno do conceito de *blearning*, o seu posicionamento face ao mesmo e aprofundar alguns dos dados obtidos através do inquérito por questionário. Tratando-se de um universo de 11 docentes (dados que se reportam ao ano letivo de 2012/13) e, muito embora não haja consenso quanto a número mínimo e máximo de participantes, e partindo do pressuposto que idealmente, e dependendo dos objetivos, os grupos de discussão devem incluir entre 4 a 12 elementos (Cohen et al., 2007), pareceu-nos que esta divisão permitiria ter grupos com uma dimensão apropriada, sendo “small enough for everyone to have an opportunity to share insights and yet large enough to provide diversity of perceptions” (Krueger & Casey, 2001, p. 6).

Refira-se que, muito embora alguns autores defendam que os participantes do *focus group* não se devam conhecer entre si, neste caso, e dadas as circunstâncias isso não se verificou. Na verdade, pretendeu-se com a criação destes grupos fomentar uma forma de avaliação participativa, envolvendo-se os intervenientes no processo de avaliação. Tratando-se de um grupo homogéneo, na medida em que integram uma mesma organização e trabalham tendo por base os mesmos pressupostos, estes participantes compreendem a forma como o mestrado foi operacionalizado, estando à vontade para discutir a sua implementação e as suas práticas. No entanto, e como poderemos ver aquando a apresentação dos resultados, a adoção deste procedimento e o facto de estarmos limitados a um pequeno grupo de participantes condicionou a generalização dos resultados, o que, sendo uma limitação apontada aos *focus group* em geral (Gibbs, 1997), não deixa de ser particularmente relevante no âmbito deste estudo.

Definidas estas questões, e conscientes das limitações, foi enviado uma mensagem de correio eletrónico a todos os docentes, apelando à sua participação e aferindo a sua disponibilidade para estar presentes em diferentes datas. Paralelamente, foi também

elaborado um guião orientador (Anexo 7) no qual foram incluídos os objetivos gerais da discussão, e que passavam por:

- Aferir as perceções relativamente à implementação e organização geral do Mestrado;
- Perceber a importância das metodologias adotadas na ótica dos docentes.
- Identificar o impacto da experiência, na realidade atual dos docentes;
- Perceber a importância atribuída à tecnologia no processo de construção partilhada de conhecimentos;
- Identificar as ferramentas utilizadas pelos docentes no âmbito do curso.

No caso do último objetivo, pretendia-se clarificar alguns dados referidos no âmbito do questionário aplicado anteriormente, nomeadamente perceber que tipo de utilização foi feita dos recursos mencionados.

Após diversos contactos e tentativas de agendamento e sucessivos adiamentos, apenas foi possível agendar um grupo de discussão, tendo estado presentes 7 dos 13 docentes envolvidos. Esta discussão, que decorreu em Março de 2013 teve a duração de aproximadamente uma hora, tendo sido gravada e posteriormente transcrita para ser analisada. No decorrer da discussão, a investigadora, que assumiu o papel de moderadora, tomou algumas notas que foram incluídas no diário de investigação.

Partindo do primeiro tópico de discussão, foi pedido aos docentes que, reportando-se à sua experiência, descrevessem a forma como o mestrado estava a ser implementado, tendo-se dado início a uma discussão aberta. Após cada participante ter feito algumas observações iniciais, a discussão foi avançando com muito pouca interferência da moderadora, cujo papel passou essencialmente por gerir o tempo de cada intervenção. Tendo-se abrangido todos os tópicos previstos e de forma a evitar a saturação, após uma hora, o *focus group* foi dado como terminado.

4.5.1.3. Etapa 3 – Acompanhamento e definição de plano de atuação

Uma vez definido o contexto e aferidas as perceções dos participantes, e coincidindo temporalmente com o início do curso, procedeu-se à monitorização das atividades e interações *online* adotando-se a observação direta, com registo no diário da investigadora, e a recolha documental como principais técnicas de recolha de dados

que foram posteriormente alvo de uma análise estatística. Nesse sentido, foram pedidas permissões para que a investigadora participasse em todas as UC tendo acesso às atividades propostas, o que permitiu recolher dados relativos à participação de alunos e docentes, metodologias adotadas, tipo de atividades desenvolvidas e materiais disponibilizados. Este processo desenrolou-se ao longo dos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013. Concluída esta recolha, foi feita uma análise preliminar dos dados, tendo os principais resultados sido posteriormente apresentados aos docentes, coordenação e responsáveis institucionais.

Esta disseminação dos principais resultados teve como principal objetivo promover a reflexão e potenciar o envolvimento destes agentes numa possível intervenção e promoção de melhorias ao nível da organização e implementação do curso. Muito embora, nesta etapa estivesse inicialmente prevista a realização de um novo *focus group* (com a participação de representantes dos docentes, a coordenadora do MTID e responsáveis institucionais), constrangimentos relacionados com a disponibilidade dos participantes, levaram a que se tivesse que adotar uma abordagem diferente, continuando, contudo, a privilegiar-se o contacto pessoal com os envolvidos.

Desta forma, tirando partido do facto de, em 2013, o IPVC ser responsável pela organização da “10th CIRCLE Conference” (uma conferência internacional que decorreu em Viana do Castelo e que contou com a participação de todos os docentes envolvidos no MTID), foi submetido um artigo a esta conferência no qual foi apresentada uma síntese das conclusões preliminares do estudo. No sentido de alargar a discussão dos resultados e de melhor enquadrar a investigação, neste artigo (que foi aceite e posteriormente apresentado e publicado) optou-se por discutir alguns aspetos relacionados com a utilização do *e-* e do *blearning* em contexto de formação superior em Turismo, partindo-se deste enquadramento para a apresentação do trabalho realizado no âmbito do MTID. Esta comunicação (que integrou o painel subordinado ao tema do “Turismo”) foi seguida de um debate no qual participaram 7 dos 13 docentes ligados ao MTID, bem como a coordenadora do curso, 4 alunos da 3ª edição e dois responsáveis institucionais (Vice-presidentes da ESTG e do IPVC), para além de outros participantes. No sentido de facilitar a discussão, foi distribuído um documento-síntese aos participantes, tendo a

investigadora registado as principais conclusões e sugestões no diário de investigação.

Tendo por base os temas apresentados no artigo, no âmbito deste painel foi avançada uma proposta no sentido de se elaborar um plano de formação específico para os docentes ligados ao MTDI. Esta proposta foi depois concretizada e apresentada à Direção do IPVC, tendo-se elaborado um plano de uma oficina de formação a dinamizar junto dos docentes do MTID. No entanto, apesar do interesse e a relevância desta proposta terem sido reconhecidos por parte da Direção, uma vez que as propostas e pedidos formais de formação no IPVC obedecem a um calendário e trâmites próprios, esta não foi aprovada em tempo útil nos moldes em que foi apresentada. No entanto, numa reunião com a vice-presidente da ESTG foi sugerido que, dado o interesse e a disponibilidade demonstrada pelos docentes, esta iniciativa poderia decorrer informalmente, sendo ainda dada a indicação para que a proposta fosse submetida no ano letivo seguinte, alargando-se as temáticas e a participação a todos os docentes da escola.

Partindo desta sugestão e considerando o facto de esta oficina de formação desempenhar um papel crucial no âmbito desta investigação, depois de se contactar os docentes ligados ao MTID, optou-se por avançar a título informal. A definição e implementação deste plano serão descritas de forma mais pormenorizada no capítulo 5.6).

Concluída a participação na conferência, foram enviados aos docentes que não estiveram presentes, a versão final do artigo e a síntese dos principais resultados, bem como um resumo da apresentação realizada, de onde constam os dados previamente descritos e analisados. Com o conhecimento da coordenadora do MTID esta documentação foi ainda enviada para a direção da ESTG juntamente com o pedido para a marcação de uma entrevista (no âmbito da fase relativa à avaliação processual – cf. **Error! Reference source not found.**).

4.5.2. Fase 2 – Avaliação Processual

Também designada de “período de intervenção” (Kelly, 2008, p. 1), nesta fase (que decorreu no ano letivo 2013/2014) foram parcialmente repetidos os procedimentos adotados na Etapa 3 da Fase 1, ou seja, foram novamente monitorizadas as atividades

desenvolvidas *online*, procedendo-se a um registo minucioso de todas as ocorrências, recorrendo-se novamente à observação e recolha documental como técnicas de recolha de dados. Com a repetição destes procedimentos pretendemos recolher dados que permitissem verificar se o trabalho de disseminação e o plano de formação implementado surtiram algum efeito na 4ª edição do MTID, designadamente ao nível da integração da tecnologia no âmbito das diferentes UC, a utilização do *Moodle* e a interação na plataforma.

Estando conscientes da dificuldade em estabelecer “causal links between program interventions and behavioural change” (Wholey et al., 2010, p. 10) e atendendo à complexidade do objeto de estudo e a sua natureza imprevisível, no decorrer desta fase, foram ainda realizadas duas entrevistas (à coordenadora do MTID – EC, e a uma responsável institucional do IPVC - ERI), tendo, para isso, sido elaborados os respectivos guiões (5 e 6). Tratando-se as entrevistadas de pessoas com responsabilidades ao nível da coordenação e gestão da ESTG, as perguntas foram orientadas sobretudo para questões de âmbito geral, incidindo no papel e opções da instituição e nas repercussões da utilização do *blearning* a esse nível.

Desta forma, partindo do pressuposto que o envolvimento de responsáveis institucionais facilita o processo de avaliação e a promoção de mudanças (Patton, 2008), no decorrer destas entrevistas procurámos essencialmente 1) identificar as razões que justificaram o recurso ao *blearning* no âmbito do Mestrado; 2) perceber a importância que é atribuída a esta modalidade e às mudanças associadas à sua adoção; 3) aferir a visão dos entrevistados sobre as possibilidades e os limites da utilização do *blearning*; e 4) apurar se o processo teve algum impacto na organização do mestrado e na vida da instituição.

Uma vez que estas entrevistas decorreram num fase posterior do estudo, após o que designámos de “período de intervenção” (Kelly, 2008, p. 304), e a fase de observação que se seguiu, foram ainda discutidos alguns dos resultados preliminares do estudo, pedindo-se às entrevistadas que os comentassem, destacando pontos positivos e negativos, e que dessem sugestões de aspetos que gostariam ainda de ver melhorados.

Entrevista I (EC)

Realizada presencialmente em Março de 2014, a entrevista à coordenadora do MTID (Anexo 5), foi iniciada com perguntas de carácter geral, orientadas para a caracterização e contextualização do MTID, incidindo depois em questões mais particulares referentes à sua organização. Numa primeira fase, procurou-se identificar os pressupostos metodológicos que estiveram na base da adoção do *blearning* e o tipo de suporte institucional dado a esta iniciativa. Foi também importante tentar verificar se a intervenção realizada teve algum impacto ao nível da organização do curso. Uma vez que a entrevistada acumula as funções de coordenação com as de docente no MTID, foram ainda colocadas algumas questões relativas às suas perceções enquanto responsável por uma UC, tentando perceber-se a importância atribuída à tecnologia neste contexto. No sentido de facilitar o processo, e tendo por base os pressupostos que enumerámos anteriormente, os objetivos da entrevista foram previamente enviados à entrevistada.

Entrevista II (ERI)

Inicialmente prevista para Março de 2014, por uma questão de indisponibilidade de horário, esta entrevista à vice-presidente da ESTG realizou-se em Junho de 2014, seguindo os moldes da entrevista à coordenadora (Anexo 6). Atendendo às funções e competências da entrevistada o enfoque das questões foi colocado na dimensão institucional, tentando perceber-se de que forma a modalidade de formação adotada no MTID se enquadra na política da instituição, e qual o papel desta no suporte ao seu funcionamento. Tratando-se de uma experiência nova e recente, procurou ainda aferir-se se esta teria continuidade e se estaria pensado o seu alargamento a outros cursos ou iniciativas. Não estando a entrevistada ligada apenas ao mestrado, foram ainda discutidos alguns dos resultados do estudo e do plano de intervenção, tendo sido abordada a apresentação de um conjunto formal de recomendações e sugestões de melhoria num futuro próximo.

Após a transcrição das entrevistas e a codificação dos dados, estes foram objeto de um processo de análise de conteúdo. Concluído este processo de análise, foram retiradas algumas conclusões e definido um novo conjunto de recomendações, posteriormente apresentado à instituição.

Análise dos dados

Relativamente ao processo de análise dos dados, todos os dados passíveis de serem tratados estatisticamente foram importados para o programa Microsoft Excel, tendo sido elaboradas tabelas de frequência e criados gráficos relativos à informação mais relevante. Na análise destes dados, privilegiou-se a utilização de gráficos por sectores e de colunas empilhadas, em especial quando se pretendeu relacionar dados de séries diferentes. Quanto aos dados dos acessos à plataforma *Moodle* estes foram obtidos a partir dos registos e relatórios de atividade gerados automaticamente pela plataforma. Após a exportação destes dados para o programa Microsoft Excel, foram elaboradas tabelas de frequência, tendo sido analisados as datas de acesso à plataforma, número de visualizações por atividade, ações realizadas e informação consultada.

Relativamente à análise de conteúdo, como já tivemos oportunidade de referir, foi utilizado o programa WebQDA, tendo o *corpus* principal utilizado nesta análise de conteúdo incluído as transcrições do *focus group* (FG) e das entrevistas à coordenadora do mestrado (EC) e a uma responsável institucional da ESTG (ERI) e os relatórios da CAE relativos ao curso (R1 e R2). Para além destes documentos, foram ainda alvo de análise respostas às seguintes questões dos inquéritos por questionário (Tabela 1):

Questionário	Secções	Questões analisadas
IQ1	5	Q5.1.
IQ2 (Versão 1)	6	Q6.3, Q6.4 e Q6.6.
IQ2 (Versão 2)	5	Q5.3, Q5.4 e 5.6.
IQ3	5	Q5.3 e Q5.4.

Tabela 1 - Inquéritos por questionários: quadro síntese das questões objeto de análise conteúdo³⁵

Como tivemos oportunidade de referir, a definição das categorias assentou em grande parte numa abordagem exploratória, na medida em que, muito embora as dimensões de análise tenham sido definidas *a priori*, as restantes categorias foram espoletadas

³⁵ Na análise de conteúdo foram indexadas e categorizadas todas as respostas às questões abertas que constavam nos questionários (IQ1, IQ2 e IQ3).

pelos dados, tendo decorrido da própria análise. Desta forma, numa primeira fase determinou-se que a análise dos dados assentaria em 4 pilares essenciais, que correspondem às quatro macro-categorias acima referidas: “Dimensão Organizacional”, “Dimensão Pedagógica”, “Dimensão Pessoal” e “Dimensão Tecnológica” (cf. Secção 4.4). Para além de decorrerem do referencial teórico, estas dimensões estão ligadas às finalidades da investigação, constituindo possíveis áreas de intervenção e nas quais é possível identificar constrangimentos e potencialidades de desenvolvimento do curso. Por outro lado, estas estão também ligadas ao conceito de *blearning* e à forma como este é aplicado no âmbito desta investigação. Considerando-se que, tal como defendem Heinze & Procter (2004) e Garrison & Vaughn (2008), o *blearning* implica uma reestruturação profunda dos cursos, resultando da combinação de diferentes formas de distribuição de conteúdos e comunicação (dimensões organizacional e tecnológica), modelos de ensino e aprendizagem (dimensão pedagógica) e estilos de aprendizagem (dimensões pedagógica e pessoal), estas dimensões emergem como nós aglutinadores a partir dos quais foi possível estruturar as restantes categorias.

Depois de constituído o *corpus* de documentos com a sua importação para a plataforma, (Figura 11) deu-se início ao processo de codificação.

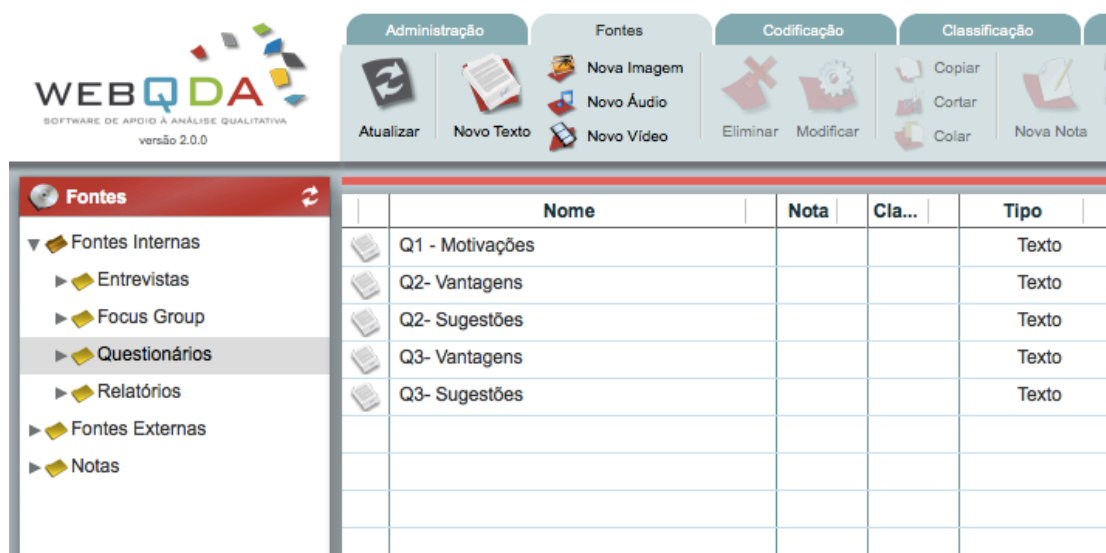


Figura 11 - Exemplo de organização das fontes/corpus documental no software WebQDA

Num primeiro momento, procedeu-se à classificação dos documentos segundo um

conjunto de descritores que permitiram identificar e manipular mais facilmente os dados e o seu cruzamento. Definidos como “rótulos descritivos para partes de texto (referências) dos ficheiros das Fontes”³⁶, estes descritores (Figura 12 e Figura 13) funcionaram como categorias descritivas referentes ao papel dos intervenientes no estudo (docente, aluno, coordenador ou responsável institucional) e outros elementos considerados relevantes, tais como o ano letivo, a área de residência no período letivo, formação de base e o facto de serem ou não trabalhadores estudantes (no caso dos alunos) e o número de anos de experiência no ES e área de formação (no caso dos docentes).

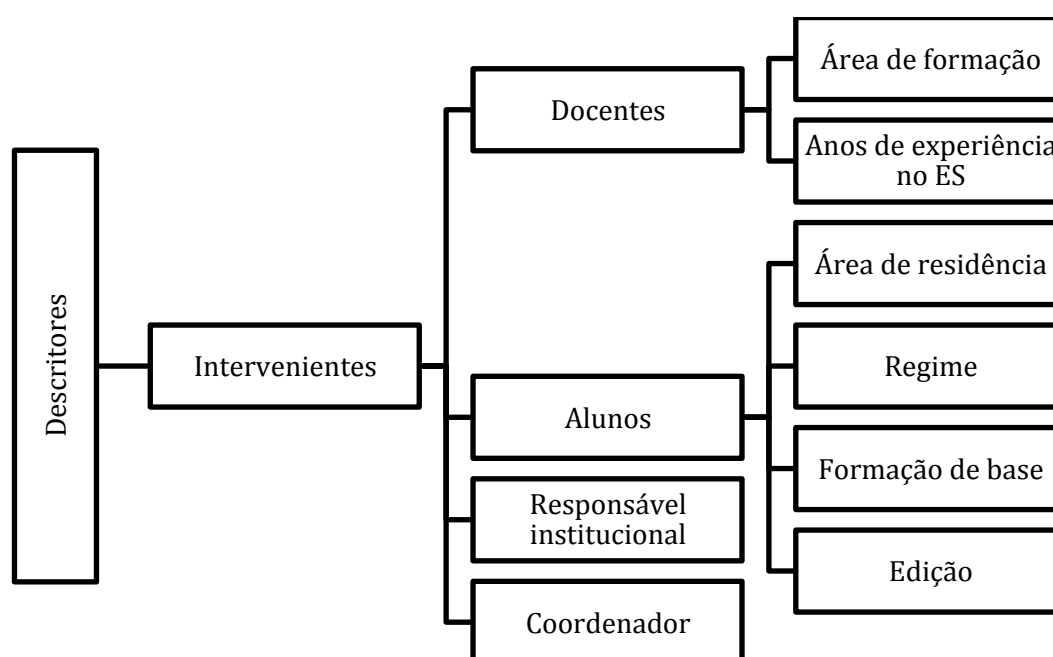


Figura 12 - Representação esquemática dos descritores

³⁶ Manual do utilizador do WebQDA, disponível em: https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/ManualUtilizador_webQDA.pdf (última consulta a 28/06/2014)

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
Alunos	Codificação	68	14-06-2014 16:32:34	SV	14-06-2014 22:48:52
Residente em Viana	Codificação	44	14-06-2014 16:32:46	SV	14-06-2014 22:48:52
Residente noutro distrito	Codificação	26	14-06-2014 16:32:59	SV	14-06-2014 22:46:33
Trabalhador estudante	Codificação	30	14-06-2014 16:33:13	SV	14-06-2014 22:46:33
Formação de base na área de Turismo	Codificação	37	14-06-2014 16:34:03	SV	14-06-2014 22:48:26
Formação de base noutra área	Codificação	32	14-06-2014 16:34:31	SV	14-06-2014 22:48:52
2010-2013	Codificação	37	14-06-2014 16:46:59	SV	14-06-2014 22:45:57
2011-21014	Codificação	22	14-06-2014 16:47:12	SV	14-06-2014 22:48:52
2013-2015	Codificação	10	14-06-2014 17:06:35	SV	14-06-2014 18:02:40
Docente	Codificação	90	14-06-2014 23:02:09	SV	15-06-2014 23:50:34
Área de Formação	Codificação	69	14-06-2014 23:06:33	SV	15-06-2014 23:50:04
Experiência no ES	Codificação	24	14-06-2014 23:07:24	SV	15-06-2014 23:47:37
Coordenadora	Codificação	3	22-06-2014 21:25:37	SV	22-06-2014 21:28:24

Figura 13- Organização dos decriptores no programa WebQDA

Concluída esta classificação descritiva referente a características e contextos factuais, partiu-se para a codificação interpretativa dos dados disponíveis. No WebQDA, os sistemas de categorias assumem a forma de nós. Estes nós podem ser livres (independentes) ou em árvore, ou seja, obedecer a uma hierarquia, definindo-se categorias principais, a partir das quais se estruturam sub-nós (ou gerações). Estas categorias são designadas e definidas de acordo com as escolhas do utilizador, podendo ser mais ou menos aprofundadas. Neste caso, considerando as dimensões previamente definidas, recorreu-se a uma estruturação em árvore (Figura 14).

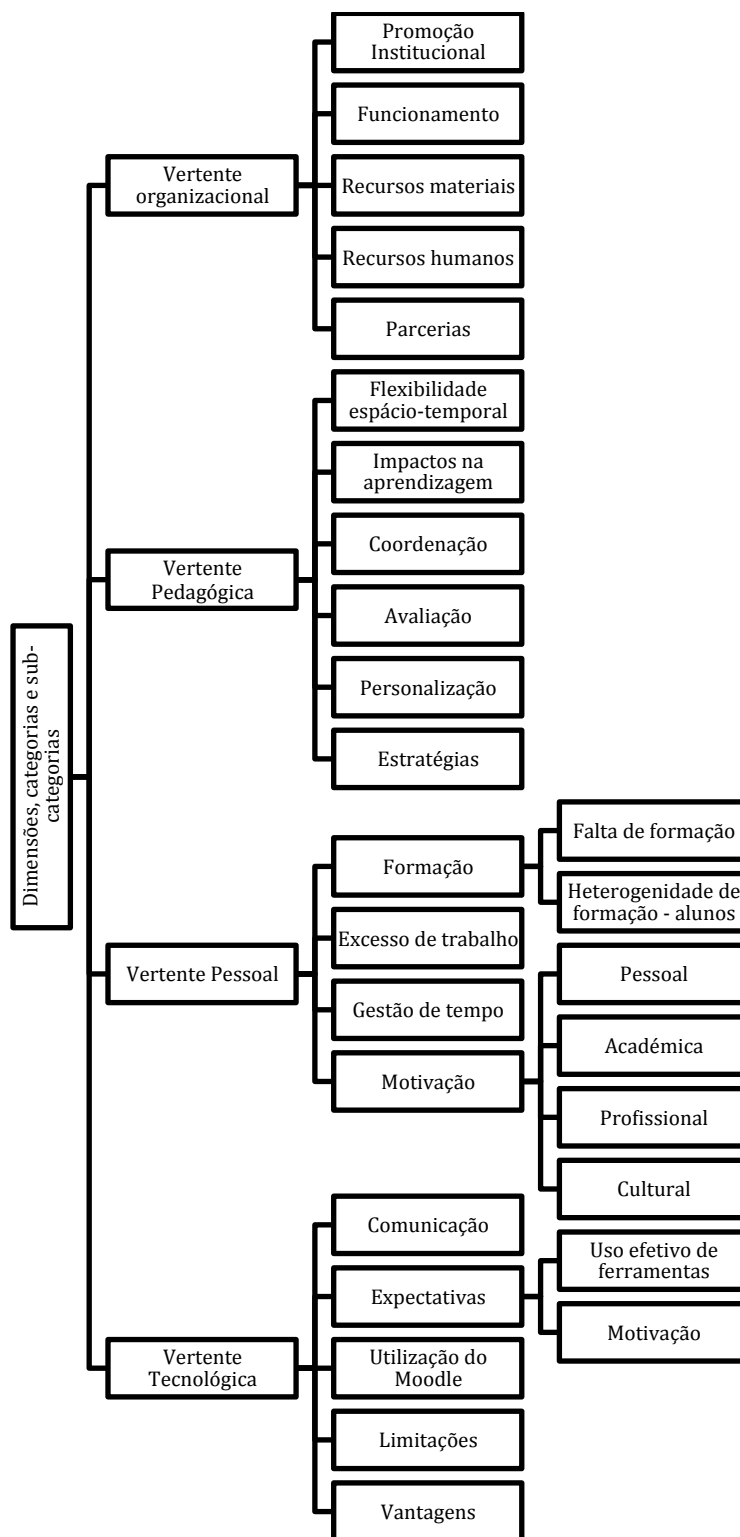


Figura 14 - Representação esquemática das dimensões, categorias e subcategorias identificadas.

Numa fase posterior, foi ainda introduzido um nó livre relativo ao impacto da oficina de formação levado a cabo, que será alvo de análise na secção 5.6 do presente documento.

Por forma a garantir os princípios da fidelidade (Carmo & Ferreira, 1998), foram definidos critérios de codificação para cada uma das categorias e subcategorias, descrevendo-se pormenorizadamente que aspetos considerar em cada categoria (Quadro 5, Quadro 6, Quadro 7 e Quadro 8).

	Categoria	Descritor
Dimensão Organizacional	Promoção institucional	Papel do curso na valorização da instituição
	Funcionamento	Funcionamento do curso, organização das UC; distribuição da carga horária e estrutura curricular
	Recursos materiais	Equipamentos e infraestruturas necessárias à implementação do curso
	Parcerias	Protocolos com outras IES e a programas de mobilidade
	Recursos humanos	Características e o papel desempenhado pelo pessoal docente e não docente
Dimensão Pedagógica	Impactos na aprendizagem	Relação entre a modalidade de formação adotada (<i>blearning</i>) e a aprendizagem e resultados dos alunos
	Flexibilidade espaço-temporal	Papel e importância da proximidade geográfica e da disponibilidade temporal no desenvolvimento do curso
	Coordenação	Ligação entre as diferentes UC: conteúdos, métodos de trabalho, uniformização de estratégias e procedimentos e mecanismos de monitorização e acompanhamento
	Avaliação	Papel e importância das atividades realizadas a distância na avaliação dos discentes e utilização da tecnologia neste contexto.
	Personalização	Adaptabilidade do mestrado e do modelo de funcionamento às necessidades dos alunos.
	Estratégias	Partilha e sugestão de experiências e atividades.

Quadro 5 - Dimensões Organizacional e Pedagógica: Descrição das categorias de análise³⁷

	Categoria	subcategorias	Descritor
Dimensão Pessoal	Formação	Falta de formação	Lacunas na formação na área do <i>blearning</i> e utilização das TIC e o impacto no funcionamento no mestrado

³⁷ Nestas dimensões não foram identificadas quaisquer subcategorias.

		Heterogeneidade de formação -alunos	Heterogeneidade de formação (alunos) e impacto(s) no desenrolar das atividades
Motivação		Pessoal	Aspetos de ordem pessoal (interesse, gosto,...) que condicionaram a participação no curso, o desenrolar das atividades e as sugestões de melhoria.
		Académica	Aspetos de ordem académica (melhores qualificações, prosseguimento de estudos, ...) que condicionaram a participação no curso, o desenrolar das atividades e as sugestões de melhoria.
		Profissional	Aspetos de ordem profissional (progressão na carreira, horário de trabalho...) que condicionaram a participação no curso, o desenrolar das atividades e as sugestões de melhoria.
		Cultural	Identificação de aspetos de ordem cultural (fatores linguísticos, interesse histórico...) que determinaram a participação no curso, o desenrolar das atividades e as sugestões de melhoria.
	Excesso de trabalho	Dificuldades relacionadas com tempo disponível e complexidade das tarefas e atividades a realizar	
	Gestão de tempo	Fatores relacionados com o tempo de realização das atividades e a sua gestão.	

Quadro 6 - Dimensão Pessoal: Descrição das categorias e subcategorias de análise

	Categoria	Subcategorias	Descritor
Dimensão Tecnológica	Expectativas	Utilização efetiva das ferramentas	Projeções dos intervenientes face à integração da tecnologia no mestrado (ferramentas e serviços que gostariam de ver integrados).
		Motivação	Referências à idealização do <i>blearning</i> (no que concerne a utilização da tecnologia) e o seu impacto na escolha e participação no curso.
	Comunicação	Opiniões sobre a comunicação (formas, ferramentas e <i>timings</i>) e o papel que esta desempenha (ou pode vir a desempenhar).	

	Utilização do Moodle	Utilização da plataforma Moodle
	Limitações	Constrangimentos de ordem técnica (avarias, problemas de usabilidade, falta de literacia, ...)
	Vantagens	Aspetos positivos relacionados com a tecnologia (facilidade de acesso, rapidez, o fator inovação, ...)

Quadro 7 - Dimensão Tecnológica: Descrição das categorias e subcategorias de análise

	Categoria	Descritor
Nó livre	Impacto da formação	Referências à aplicação e repercussões da ação de formação realizada.

Quadro 8 - Formação: Descrição das categorias de análise (nó livre)

Refira-se que o sistema de categorização acima apresentado foi desenhado de forma progressiva, tendo sido alvo de várias reestruturações. Neste processo, para além da investigadora, entrevistaram especialistas nas áreas da educação e metodologia de investigação que foram validando as opções tomadas. Para este acompanhamento foi importante o facto do programa utilizado permitir a edição colaborativa em tempo real, o que agilizou e facilitou a reorganização e análise dos dados.

Partindo da estrutura categorial acima apresentada e concluído o processo de codificação, procedeu-se a uma primeira análise dos resultados tendo por base a contagem do número de UT codificadas em cada nó e a análise da expressividade de alguns termos nos documentos utilizados. Esta análise estatística permitiu aferir a importância relativa que cada um destes elementos assumiu, não só em relação às diferentes dimensões, mas também no contexto global do estudo. As evidências recolhidas estiveram também na base da construção de matrizes de questionamento em que se cruzaram diferentes categorias e descritores.

4.5.3. Fase 3 – Avaliação dos resultados e apresentação de conclusões

No final do ano letivo de 2013/2014, concluída a observação e registo das atividades decorridas *online*, procedeu-se à apresentação das conclusões do estudo, das quais resultou um conjunto de recomendações e propostas de melhoria que foram enviadas à coordenação do curso e aos responsáveis pela ESTG. Nesta fase reflectiu-se ainda

sobre a importância da investigação e as suas limitações, lançando-se bases para trabalho futuro.

4.6. Caracterização dos participantes

Como já tivemos oportunidade de referir, no presente estudo, estabeleceu-se que se iriam inquirir os docentes ligados ao MTID (2.^a e 3.^a edições), a coordenadora do curso, um responsável institucional e os alunos que participaram nas 2.^a, 3.^a e 4.^a edições (2011/2012; 2012/2013; 2013/2014)³⁸. Por razões que se prendem com a disponibilidade dos participantes, optou-se por aplicar inquéritos por questionário ao universo de todos os docentes e aos alunos inscritos nestes anos letivos, tendo-se posteriormente realizado um *focus group* com apenas alguns docentes e uma entrevista à coordenadora do curso e a um responsável institucional. Com base na análise dos dados recolhidos, procedeu-se à caracterização dos participantes no estudo.

4.6.1. Corpo Docente

Ao longo das 3 edições analisadas, e não obstante a integração de novos elementos a partir da 2.^a edição (2011/2012), pode considerar-se que o grupo de docentes afetos ao mestrado se manteve estável, sendo que, à exceção de 3 (23,1%), todos são também docentes da Licenciatura em Turismo.

No 1.^o ano de funcionamento (2010/2011) intervieram, no mestrado, 7 docentes, sendo que 1 acumulou a lecionação de 4 UC. Nas edições seguintes, para além de 2 novos docentes responsáveis pela lecionação da UC “Desenvolvimento do Plano de Negócios” (2.^o ano), passaram a integrar o corpo docente 5 novos docentes, sendo a lecionação da UC “Tecnologias de Comércio e Marketing Electrónicos” partilhada por 2 docentes e as restantes asseguradas por 1 único responsável.

³⁸ Refira-se que relativamente à 2.^a edição do mestrado apenas foram inquiridos os alunos que frequentavam o 2.^o ano no ano letivo 2011/2012. Neste caso, para além de dados que permitissem caracterizar os participantes (secções 1, 2, 3 e 4) foram também recolhidas informações relativas às motivações para a frequência do MTID e opiniões acerca da utilização do *Moodle* e o funcionamento e organização pedagógica do mestrado.

Nos anos letivos a que se refere o presente estudo (2012/2013, 2013/2014), integraram o corpo docente do mestrado 13 docentes³⁹, dos quais 8 (61,5%) são Professores Adjuntos ou Equiparados, 2 (15,4%) Assistentes ou Equiparados e 3 (23,1%) Assistentes Convidados. Da análise dos dados recolhidos constatou-se que, do ponto de vista da formação académica e experiência profissional no ES, o grupo é bastante heterogéneo, uma vez que é constituído por 1 especialista, 6 mestres e 6 doutorados⁴⁰ em áreas distintas, nomeadamente: Turismo, Economia e Finanças, Gestão, Arqueologia, Sociologia e Engenharia Eletrónica e de Computadores. De todos os docentes apenas 1 não tinha experiência prévia no ES, situando-se a média de anos de serviço neste nível de ensino nos 13 anos.

Relativamente à experiência letiva anterior com recurso ao *e-* e o *blearning*, verifica-se também uma grande diversidade, na medida em que 4 docentes (30,8%) referem ter experiência de outros cursos e/ou disciplinas ministradas em *elearning* e 6 (46,2%) em *blearning*, sendo que todos os já trabalharam com Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA) – designadamente o *Moodle*, e, no caso de 3 (23,1%) docentes, a plataforma *Blackboard* –, tendo considerado a experiência satisfatória⁴¹. Não obstante, apenas 4 (30,8%) referem já ter tido formação específica nesta área.

Todos os docentes dispõem de ligação à Internet em casa, acedem à rede sem fios do IPVC e dispõem de computadores pessoais, em simultâneo com outros equipamentos (com especial relevo para os telemóveis e *smartphones* – Gráfico 1), acedendo regularmente a diferentes ferramentas e serviços.

³⁹ No mestrado entrevistaram ainda alguns professores e especialistas convidados (apenas nas sessões presenciais e sem responsabilidade direta pelas UC), que não foram considerados nesta análise.

⁴⁰ Estes dados reportam-se à data em que foi aplicado o questionário (Outubro de 2012). Uma vez que, entretanto, alguns destes docentes terminaram os seus doutoramentos e especializações, à data desta análise (julho 2014) integravam o corpo docente 2 especialistas, 9 doutorados e 2 mestres (em fase final de doutoramento).

⁴¹ Esta questão referia-se apenas à experiência e grau de satisfação dos inquiridos enquanto docentes no ES.

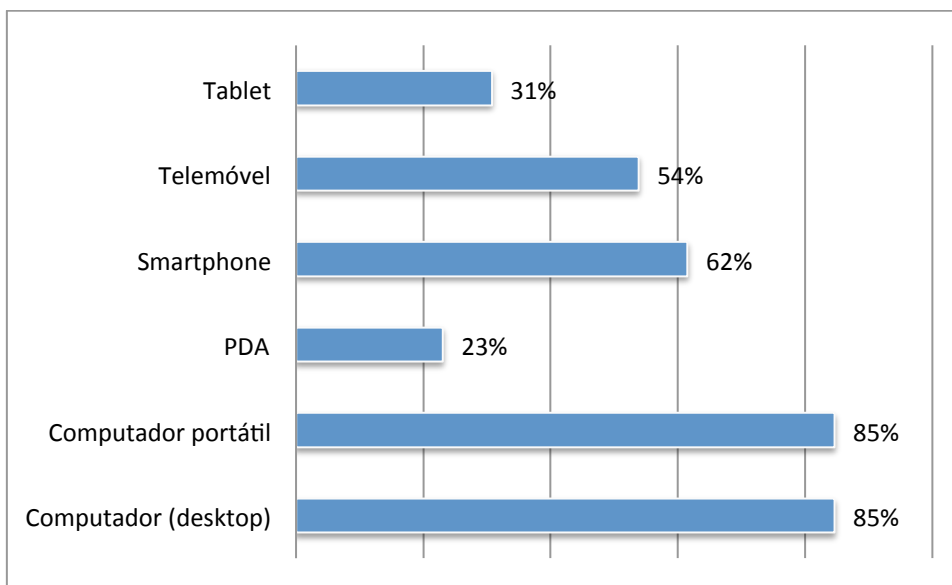


Gráfico 1- Docentes: dispositivos eletrônicos que possuem

Destes serviços, destaca-se, sobretudo, o correio eletrónico (92,3% acede pelo menos uma vez por dia). Uma parte significativa dos inquiridos afirma ainda que utiliza diariamente salas/aplicações de *chat* (53,8%) e redes sociais (46,2%) Gráfico 2).

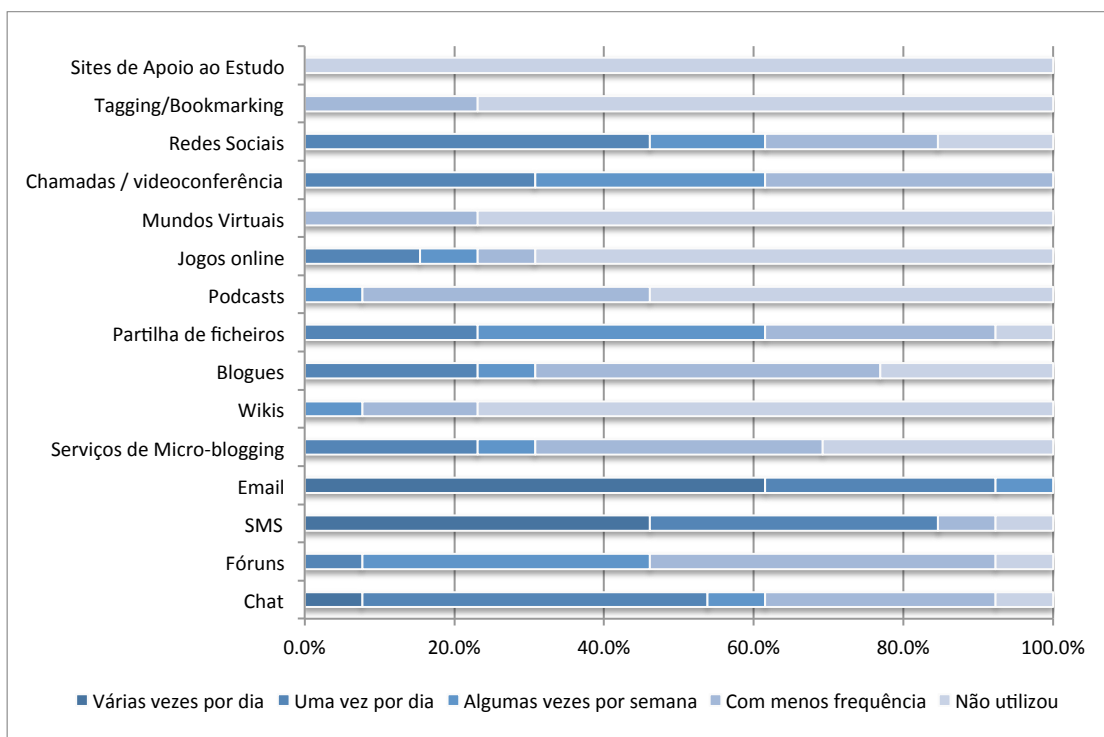


Gráfico 2 - Docentes: frequência de utilização de serviços e ferramentas da web 2.0 no último ano

Tal como decorre da análise do Gráfico 2, os docentes não utilizam de sites para o apoio ao estudo dos alunos, e a utilização de ferramentas de *tagging/bookmarking*,

wikis e mundos virtuais é pouco significativa (76,9% dos docentes (10) não utiliza).

4.6.2. Corpo discente

Na caracterização do corpo discente foram utilizados dados recolhidos através da aplicação do IQ1 e IQ2 (Anexos 1, 2 e 3) em diferentes momentos e nas diferentes edições do curso distribuindo-se as respostas recolhidas consideradas válidas da seguinte forma (Tabela 2):

Instrumento	Momento de aplicação	Respondentes	Respostas válidas
IQ1	outubro de 2012	Alunos inscritos no 1 ^o ano/ 3 ^a edição do MTID (2012/2013)	7 (20,0%)
IQ2 v1	outubro de 2012	Alunos inscritos no 2 ^o ano/ 2 ^a edição do MTID (2012/2013)	18 (51,4%)
IQ1	outubro de 2013	Alunos inscritos no 1 ^o ano/ 4 ^a edição do MTID (2013/2014)	10 (28,6%)
IQ2 v2	dezembro de 2013	Alunos inscritos no 2 ^o ano/ 3 ^a edição (2013/2014)	7 (20,0%)

Tabela 2 - Síntese da distribuição das respostas válidas ao Q1 e Q2, por edição do MTID

Dos 46 alunos admitidos nas 2.^a, 3.^a e 4.^a edições do MTID, matricularam-se 42 (100%), sendo que 35 (83,3%) responderam aos inquéritos por questionário (IQ1 e IQ2). A partir dos dados recolhidos, verificou-se que 22 alunos (62,9%) participantes no estudo são licenciados ou pós-graduados na área do Turismo (tendo 14 (40,0%) frequentado a licenciatura em Turismo do IPVC). Os restantes participantes afirmam ter formação superior nas áreas de Línguas, Economia e Gestão, Educação, Relações Internacionais e Transportes (Gráfico 3).

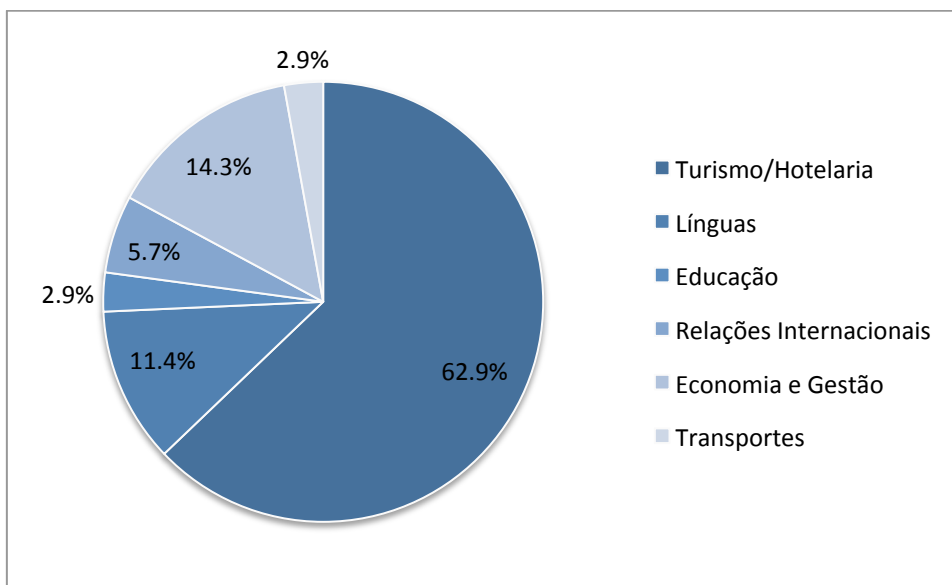


Gráfico 3 - Formação de base dos alunos que ingressaram no mestrado

Com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos, 17 (48,6%) são profissionais no ativo⁴², 10 dos quais (28,6%) em atividades ligadas ao Turismo. Relativamente à origem e área de residência, muito embora o mestrado seja frequentado por 13 alunos (37,1%) de outras nacionalidades, apenas 6 (17,1%) residem no estrangeiro fora do período letivo. Isto significa que, em período de aulas, todos os alunos residem em território português, distribuindo-se pelos distritos de Viana do Castelo – 24 (68,6%), Porto – 6 (17,1%) e Braga – 5 (14,3%) (Gráfico 4 e Gráfico 5). Estes dados, como se poderá ver a seguir, assumem alguma relevância na medida em que nos permitem inferir alguns fatores relativamente à atratividade do curso, tendo-se tentado determinar se existe alguma correlação entre o funcionamento em *blearning*, a área de residência dos alunos e o facto de estes serem ou não trabalhadores-estudantes.

⁴² Embora apenas 14 tenham beneficiado efetivamente de estatuto de trabalhador-estudante.

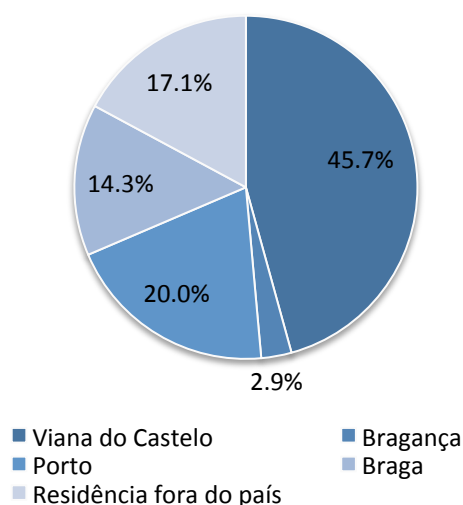


Gráfico 4 – Alunos: área de residência, por distrito, fora do período letivo

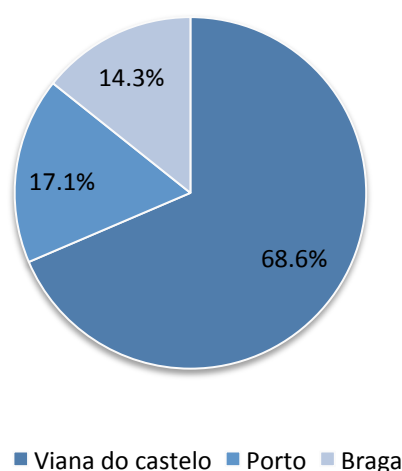


Gráfico 5 – Alunos: área de residência, por distrito, em período letivo

As motivações apontadas pelos participantes para a sua inscrição no MTID prenderam-se sobretudo, com dimensões pessoais e profissionais, referindo-se os inquiridos à “necessidade de melhorar qualificações” (14 – 40,0%), ao “interesse pela área” (12 – 34,3%) e à “vontade de aprofundar conhecimentos” (11 – 31,4%) (IQ1 e IQ2, Q5.1) Igualmente significativo foi o número de alunos (11 – 31,4%) que destacou a forma como o curso está organizado, referindo especificamente, como fatores que influenciaram a sua escolha, o facto de este ser “à distância” ou “em *blearning*” e/ou “a concentração das aulas” e de ter “flexibilidade nos horários e aulas” (IQ1 e IQ2, Q6.3).

Antes de iniciar a frequência do Mestrado, 19 (54,3%) participantes frequentaram cursos ou UC exclusivamente online ou em *blearning*, sendo que 29 (82,9%) têm experiência ao nível da utilização de SGA. No que diz respeito aos equipamentos, todos os inquiridos dispõem de computador próprio, têm acesso a Internet de banda larga e utilizam frequentemente serviços de correio eletrónico, *chats*, redes sociais e partilha de ficheiros (Gráfico 6 e Gráfico 7).

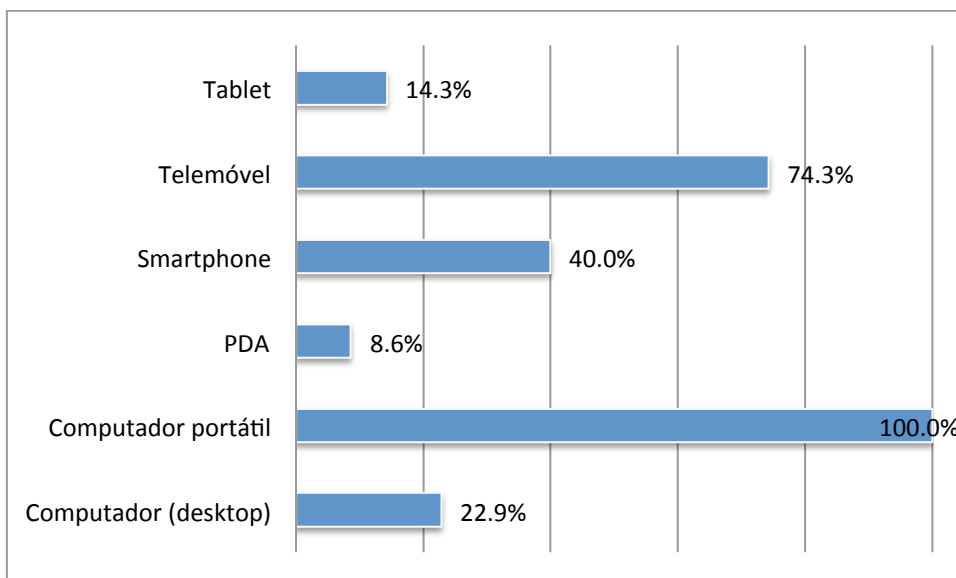


Gráfico 6 - Alunos: dispositivos eletrônicos que possuem

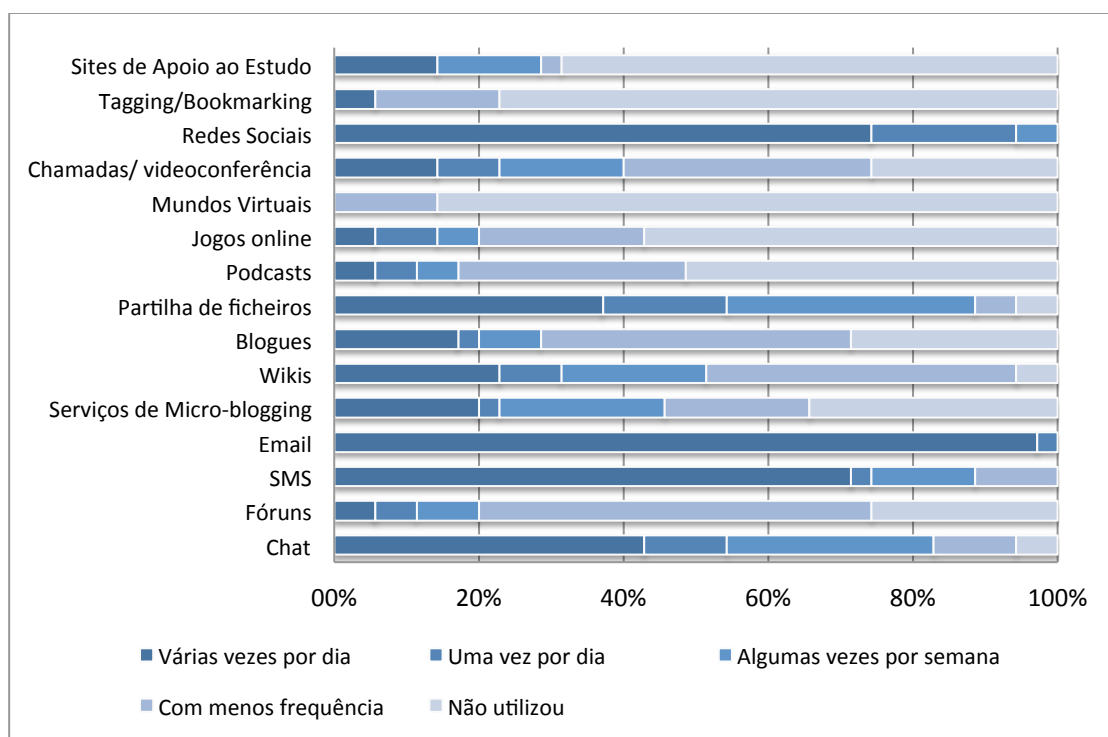


Gráfico 7 - Alunos: frequência de utilização de serviços e ferramentas da web 2.0 no último ano

Os dados relativos à frequência de utilização destes serviços e ferramentas serão analisados com maior detalhe no capítulo seguinte, estabelecendo-se alguma comparação entre os dados recolhidos junto dos docentes e e dos alunos. Será ainda analisada a importância atribuída a algumas destas ferramentas e serviços (designadamente a utilização de redes sociais), discutindo-se ainda a sua integração

nas diferentes UC do MTID e as expectativas dos alunos relativamente à sua utilização neste âmbito.

5. Análise e discussão dos resultados

Uma vez concluído o enquadramento teórico, efetuada a contextualização do estudo e a caracterização dos intervenientes, seguiu-se a etapa de acompanhamento do curso, cujo principal objetivo foi a elaboração de um plano de ação com vista ao seu melhoramento. Estando perante um objeto de estudo complexo, e tendo por base as finalidades do estudo, os pressupostos teóricos enumerados anteriormente e os dados recolhidos, considerámos quatro dimensões de análise, incidindo o estudo sobre o que designámos de dimensões organizacional, pedagógica, pessoal e tecnológica.

Partindo da análise dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário (IQ1, IQ2 e IQ3) e das entrevistas aplicadas à coordenadora do curso (EC1) e um responsável institucional (ERI1), bem como dos relatórios da CAE (R1 e R2), e tendo por base as dimensões definidas, procurámos descrever as perceções dos alunos docentes, coordenadora e entidades supervisoras relativamente à forma como o MTDI se encontra organizado e os recursos mobilizados na sua implementação, bem como as potencialidades e constrangimentos inerentes ao seu funcionamento. Considerando os objetivos e finalidades do estudo, foram ainda analisadas as opiniões dos interlocutores relativamente a eventuais melhoramentos e oportunidades de desenvolvimento do curso.

Nesta etapa da investigação, tomámos como ponto de partida os resultados dos dados obtidos e que foram objeto de análise. Tendo por base a análise de conteúdo, e uma vez concluídos os processos de indexação, categorização e criação de matrizes de questionamento dos dados recolhidos, foram elaboradas tabelas de frequência para as UT codificadas em cada dimensão, categoria e subcategoria, procedendo-se à sua interpretação e discussão.

Tal como decorre na análise dos resultados apresentados na Tabela 3, verifica-se que, relativamente ao número de UT codificadas, existe um equilíbrio entre as diferentes dimensões, muito embora seja possível discernir que os interlocutores, mediante papel desempenhado (docentes, alunos, coordenadora, responsável institucional e CAE) se foquem em aspetos distintos.

Dimensões	Fontes ⁴³																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Organizacional	22	14,4	19	12,4	27	17,6	54	35,3	2	1,3	9	5,9	8	5,2	12	7,8	153	24,8
Pedagógica	42	32,3	23	17,7	14	10,8	13	10,0	0	0,0	3	2,3	20	15,4	15	11,5	130	21,1
Pessoal	42	20,3	22	10,6	12	5,8	13	6,3	0	0,0	100	48,3	7	3,4	11	5,3	207	33,5
Tecnológica	61	48,0	12	9,4	23	18,1	2	1,6	0	0,0	1	0,8	20	15,7	8	6,3	127	20,6
Total	167	27,1	76	12,3	76	12,3	82	13,3	2	0,3	113	18,3	55	8,9	46	7,5	617	100,0

Tabela 3 – Quantidade de UT codificadas por dimensão

Analisando as dimensões como macro-categorias e as fontes que originaram os dados, verifica-se que a dimensão organizacional é mais relevante para a CAE (56 UT, 36,6% das codificadas nesta categoria – R1 e R2) e responsáveis pelo MTID (coordenadora do MTID e responsável institucional, com respetivamente, 19 UT – 12,4% – e 27 UT – 17,6%), enquanto as dimensões pedagógica (42 UT, 32,3% das UT codificadas no FG e 15 UT, 11,5% das UT codificadas no IQ3) e tecnológica (61 UT, 48,0% das codificadas no FG, e 8 UT, 6,3% das codificadas no IQ3) são sobretudo referidas pelos docentes. Com 107 UT (51,7%) codificadas a partir dos dados obtidos a partir do IQ1 e IQ2, a dimensão pessoal parece assumir uma maior relevância para os alunos.

Nas secções seguintes, serão aprofundados os aspetos considerados na análise de cada uma destas dimensões, discutindo-se pormenorizadamente os resultados da análise dos dados recolhidos.

5.1. Dimensão organizacional

Nesta dimensão procurámos analisar aspetos relacionados com o funcionamento do MTID e a forma como este está a ser implementado no contexto da instituição, tendo procurado clarificar algumas questões relativamente à estruturação das UC que integram o plano de estudos e o papel do pessoal docente e não docente no âmbito do

⁴³ FG – Focus Group; EC – Entrevista à Coordenadora; ERI – Entrevista a Responsável Institucional; R1 – Relatório do CAE; R2 – Relatório do CAE (pronúncia); IQ1 – Inquérito por Questionário 1 (alunos do 1º ano); IQ2 – Inquérito por Questionário 2 (alunos do 2º ano); IQ3 – Inquérito por Questionário 3 (docentes).

curso. Tal como já tivemos oportunidade de referir, estas questões emergiram da análise dos dados recolhidos junto dos diversos interlocutores, tendo-se registado 153 referências no âmbito da macro-categoria “dimensão organizacional”, o que perfaz 24,8% do total de UT codificadas (Tabela 3). Em termos relativos, considerando apenas esta dimensão, verifica-se que é dada uma maior importância a aspetos relacionados com o funcionamento do curso (86 UT, 56,2% das codificadas nesta categoria), seguindo-se as referências à importância do MTID para a instituição (24 UT, 15,7% do total de UT) e questões relacionadas com o papel do pessoal docente e não docente (26 UT, 17,0% do total de UT) (Tabela 4).

Categorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Promoção institucional	1	4,2	5	20,8	9	37,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	8	33,3	24	15,7
Funcionamento	21	24,4	13	15,1	12	14,0	20	23,3	0	0,0	9	10,5	7	8,1	4	4,7	86	56,2
Recursos Materiais	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	3,9
Parcerias	0	0,0	1	9,1	2	18,2	6	54,5	2	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	7,2
Recursos Humanos	0	0,0	0	0,0	4	15,4	22	84,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	26	17,0
Total	22	14,4	19	12,4	27	17,6	54	35,3	2	1,3	9	5,9	8	5,2	12	7,8	153	100,0

Tabela 4 - Dimensão organizacional: quantidade de UT codificadas por categoria

5.1.1. Promoção institucional

Nesta categoria, considerando o facto do MTID ser uma iniciativa recente e inovadora na ESTG e no IPVC, incluímos as referências à relevância do mestrado e da modalidade de formação adotada neste contexto, enquanto parte de uma estratégia institucional mais alargada.

Com 15,7% (24) do total de UT codificadas nesta dimensão, e como decorre da análise da Tabela 4, a importância estratégica do MTID é destacada sobretudo pelos docentes (8 UT, 33,3% das categorizadas no IQ3) e a responsável institucional (9 UT, 37,5% das categorizadas na ERI), considerando-se o facto de este funcionar em *blearning* ser uma mais-valia para a instituição, não só enquanto veículo de promoção de inovação e internacionalização e abertura a novos públicos, mas também enquanto

inspiração para outras iniciativas do género, tal como se pode constatar a partir das seguintes citações:

“Acabamos por utilizar mais ferramentas e explorar outros caminhos. É uma mais valia para a instituição” (IQ3 – D02, Anexo 4, Q5.3⁴⁴)

“...são também atrativos, sobretudo para alunos de outras regiões e que trabalham” (IQ3 – D06, Anexo 4, Q5.3)

“(...) há algumas vantagens para internacionalizar o mestrado, por exemplo. É uma mais-valia nesse sentido. Pode captar novos públicos, noutros países. Há países que nos procuram muito, como é o caso dos alunos dos PALOP, por exemplo. Poderia potenciar.” (ERI – RI, Anexo 9)

“Em consonância com o que acontece noutras instituições, a aposta no blearning pode constituir um motor de inovação” (IQ3 – D10, Anexo 4, Q5.3)

“No caso específico da nossa escola acresce ainda o facto de se tratar de uma iniciativa nova, que poderá estar na base de outras inovações e desenvolvimentos.” (IQ3 – D06, Anexo 4, Q5.3)

No caso específico da internacionalização, para além do *blearning* e das referências à utilização da tecnologia, a responsável institucional destaca ainda o facto de no mestrado se usar Inglês como língua de comunicação, considerando que se trata de algo atrativo e prestigiante para a instituição.

“Relativamente à internacionalização, acho que poderemos ter algo em que tudo está em inglês, criar uma plataforma que favorecesse o processo. E começando com estas iniciativas vai-se criando um espaço para que as pessoas percebam

⁴⁴ Partindo da indexação e terminologia utilizada no processo codificação dos dados e análise de conteúdo (já identificada na metodologia), nas citações diretas do discurso dos participantes adotámos o seguinte modelo de referência: técnica de recolha de dados (IQ- Inquérito por Questionário; FG- Focus Group; e E- Entrevista) – código do participante (D- docente; A- alunos; C- Coordenadora; e RI- responsável institucional), número do anexo e, no caso dos inquéritos por questionário, número da questão. No caso das citações retiradas dos relatórios da CAE apenas são referidos o respetivo acrónimo (R1 ou R2), o número do anexo e o número da página de onde foi retirada a informação.

que têm ali algo diferente. Não deixa de ser um orgulho para nós termos este curso, em inglês e em moldes diferentes”. (ERI – RI, Anexo 9)

No caso dos alunos, e apesar do *blearning* ser percebido como uma vantagem, apenas 1 (A22) faz referência à sua importância para a valorização da instituição.

“No nosso caso, acabamos por estar na escola e não é tão necessário, mas penso que é bom para a escola ter um curso nestes moldes”. (IQ2 –A22, Anexo 3, Q5.4)

No entanto, apesar de a maioria das observações ser favorável à adoção do *blearning* e reconhecer a sua relevância neste contexto, alguns comentários dos docentes participantes denotam uma preocupação com o facto de este mestrado ser pouco valorizado do ponto de vista institucional, correndo-se ainda o risco de a utilização de serviços como as redes sociais prejudicarem de alguma forma a imagem da instituição.

“Claro que não é só preciso criar uma página, mas ao criar essa página, pressupõe que outras pessoas que não necessariamente do Mestrado, pudessem ter interesse (...) porque também tem a ver com a nossa imagem institucional perante os outros, porque os nossos alunos têm não sei quantos amigos, entretanto, todos esses amigos teriam acesso a isso” (FG – D02, Anexo 10)

“Por outro lado, este tipo de curso deve ser mais valorizado por parte da instituição. O facto de os alunos terem menos sessões presenciais não implica um menor esforço por parte de todos. Na verdade, há uma exigência muito grande que deveria ser reconhecida”. (IQ3 – D06, Anexo 4, Q5.4)

Neste caso, a desvalorização do *blearning* traduz-se numa falta de reconhecimento por parte da instituição do volume de trabalho que decorre fora do âmbito das sessões presenciais. Muito embora não se refiram diretamente à instituição, esta questão da exigência relativamente ao trabalho e disponibilidade do corpo docente é levantada por outros docentes, tendo sido categorizada na macro-categoria que designámos de “dimensão pessoal” e que retomaremos mais tarde.

5.1.2. Funcionamento

Nesta categoria foram analisadas as percepções dos participantes relativamente ao funcionamento, organização, carga horária e estrutura do curso e das diferentes UC. Tal como no tópico anterior, e uma vez que já procedemos à descrição pormenorizada do plano de estudos, pretendemos complementar uma análise mais factual com as percepções e opiniões dos participantes, sendo dada especial atenção à questão da concentração das aulas presenciais no início de cada semestre e a forma como esta é percebida pelos diferentes intervenientes.

Considerando a análise dos resultados realizada, foi possível codificar 86 UT (com um peso relativo de 56,2% nesta dimensão) que se referem ao funcionamento do curso, destacando-se as intervenções que incidem sobre a forma como são lecionadas as UC, a concentração da carga horária e a organização do trabalho a realizar por parte de docentes e alunos.

Como já tivemos oportunidade de referir, neste mestrado as sessões presenciais estão concentradas em 4 semanas no início de cada semestre, seguindo-se um período de trabalho autónomo por parte dos alunos, acompanhado (presencialmente ou a distância) pelos docentes. Para além de constituir um potencial fator de atração e de diferenciação relativamente a outros cursos, esta concentração e o modelo de funcionamento ainda são apontados por 11 alunos (31,4%) como um dos motivos que os levaram a optar por este mestrado. Este facto é referido pela CAE e pela coordenadora, quando afirmam que:

“O modelo pedagógico é inovador, consiste num sistema de formação concentrado e num horário tardio, o que favorece a captação de alunos já integrados no mercado de trabalho” (R1 – Anexo 11)

“o mestrado está organizado... em dois anos, ao longo de quatro semestres e a grande diferença deste mestrado em relação aos demais é o facto das aulas serem concentradas. Nós tentamos que elas sejam concentradas, basicamente em cinco semanas” (EC – C, Anexo 8)

No entanto, e apesar de 60,0% dos alunos concordar que o facto de que o mestrado decorrer em *blearning* e estar organizado nestes moldes permite uma maior

flexibilidade temporal (Gráfico 17), alguns comentários (7, num universo de 25 alunos do 2º ano inquiridos) indicam que a concentração é excessiva, salientando que acaba por ter um efeito algo negativo ao nível da assimilação de conteúdos e da realização de trabalhos, chegando alguns alunos a sugerir que a distribuição da carga horária seja revista, como se pode confirmar abaixo.

“Do ponto de vista do estudante, vejo mais desvantagens do que vantagens. a excessiva carga horária diária, e o debitar de muita informação em muito pouco tempo” (IQ2 – A02, Anexo 2, Q6.4)

“Ao contrário do que se pensa, para os alunos acaba por ser mais complicado por causa da concentração dos conteúdos”. (IQ2 – A12, Anexo 3, Q5.6)

“As aulas não deviam ser tão concentradas e menos carga de trabalho fora das aulas” (IQ2 – A01, Anexo 2, Q6.4)

“Modificar a carga horária, ela pode ser intensiva, mas que permita assimilação da matéria. Da forma como foi apresentado não se rentabilizou 50% das horas dadas”. (IQ2 – A09, Anexo 3, Q5.6)

Esta preocupação é também partilhada por 38,5% (5) dos docentes e pela responsável institucional que defendem o desdobramento das sessões presenciais, estendendo-as no tempo, considerando que esta solução seria mais vantajosa.

“A concentração das aulas presenciais e a forma como o mestrado está organizado nem sempre permite que se aprofundem os conteúdos e que os alunos tenham o tempo necessário para os assimilar. Poderia ser útil reformular o calendário alargando-o no tempo”. (IQ3 – D04, Anexo 4, Q5.4)

“Há é uma concentração das aulas que é pesada para o docente naquele período específico. E eu aí acho que não há grande mais-valia. Seria preferível ter a parte presencial a uma sexta ou sábado de manhã, mas que houvesse toda uma parte a distância”. (ERI – RI, Anexo 9)

No entanto, e apesar destas reservas, 5 dos 7 docentes (71,4%) presentes no *Focus group* consideram que o facto de haver um contacto presencial no início de cada semestre é essencial, facilitando o trabalho e a comunicação com os alunos.

“Nós necessitamos de explicar na presença deles e entende-se muito mais facilmente toda a dinâmica, toda a lógica e toda a metodologia do trabalho. (...) Por exemplo, nesta fase, eles tiveram formação presencial, nesta fase vão estar a trabalhar e vão comunicar comigo por email e logo no início do próximo mês voltamos a ter uma presença. Portanto, eu acho que a junção das duas facilita imenso o trabalho. Não isoladamente. (...) [Esta é] uma boa forma de conseguirmos equilibrar e comunicar muito mais facilmente, com muito mais gente ao mesmo tempo e de uma forma até mais... mais objetiva”. (FG – D04, Anexo 10)

Outro docente destaca ainda o facto de esta concentração de conteúdos nas sessões presenciais estar em consonância com o espírito da declaração de Bolonha, uma vez que se espera que os alunos sejam mais autónomos na realização dos trabalhos, assumindo o professor uma postura menos diretiva.

“Com Bolonha, sobretudo, acabamos por ter uma postura diferente. As horas de contacto em aula são para os conteúdos mais essenciais e para discussões que têm de se fazer em plenário, o resto vamos gerindo. E isto das tecnologias dá jeito. Sobretudo para comunicar”. (FG – D05, Anexo 10)

A coordenadora do mestrado, por outro lado, considera que, tratando-se de um mestrado em *blearning* que pretende ser apelativo para alunos estrangeiros e pessoas já integradas no mercado de trabalho, este modelo acaba por ser a melhor solução, na medida em que minimiza o número de deslocações e períodos de permanência em Viana do Castelo.

“E o modelo também se ajusta pelo facto de nós termos um mestrado concentrado. Ou seja, que permite apenas a presença durante aquele período. Portanto, esse modelo seria difícil de implantar num curso que funcione durante 5 meses, portanto, penso que assim, facilita e justifica esta abordagem”. (EC – C, Anexo 8)

O cruzamento de dados relativos ao local de residência dos alunos em período letivo e as motivações para a frequência do mestrado corrobora esta afirmação, uma vez que dos 11 alunos (31,4%) que residem fora do distrito de Viana do Castelo, 9 (81,8%)

referem a forma como este está organizado como um fator importante para a sua escolha. Relativamente aos trabalhadores-estudantes, os dados relativizam a importância do *blearning*, na medida em que dos 17 alunos que trabalham, apenas 4 (23,5%) consideram que o modelo de funcionamento influenciou a sua decisão de se inscrever no MTID.

Relativamente à concentração das sessões presenciais, a coordenadora destaca ainda o facto de estarem salvaguardadas eventuais sobreposições entre UC do 1.º e 2.º ano.

“Tentamos também que o 2.º ano não funcione nos mesmos meses, para permitir aos alunos que eventualmente não façam cadeiras, ou tenham cadeiras em atraso possam estar no 2.º ano, frequentando a única cadeira que ele tem no 2.º ano (que é uma cadeira do 1.º semestre) e que possam assistir às aulas do 1.º. Basicamente a grande novidade é mesmo a forma como a concentração das aulas se faz, permitindo libertar todo o outro tempo para a orientação através de tutoriais”. (EC – C, Anexo 8)

Neste caso, para além de se voltar a destacar a flexibilidade do formato, esta apreço associada a importância da orientação tutorial (que pode, ou não, decorrer a distância).

5.1.3. Parcerias

Outro dos aspetos que sobressai da análise dos dados recolhidos é a importância atribuída às parcerias e protocolos estabelecidos com instituições e entidades externas no âmbito do curso. Estas parcerias ocorrem sobretudo a dois níveis: no plano curricular (colaboração com organizações e instituições em que os alunos podem concluir o 2.º ano ou realizar estágios integrados) e ao nível da mobilidade (através da participação de alunos e docentes em programas de mobilidade). Muito embora esta questão seja apenas tratada pela coordenadora do mestrado e pela responsável institucional, a importância destas iniciativas é citada no relatório da CAE, no qual se descreve a rede de relações externas como “bastante considerável”, reconhecendo o “trabalho desenvolvido neste âmbito com vista à projeção internacional deste mestrado e dos seus promotores” (R1 – Anexo 11, p.15). Na opinião da CAE, o mestrado “estabeleceu e tem consolidada uma rede de parceiros

internacionais”, existindo uma “prática de relacionamento do ciclo de estudos com o seu meio envolvente, incluindo o tecido empresarial e o sector público”, destacando-se a “colaboração de vários docentes estrangeiros assim como vários convidados do mundo empresarial” (R1 – Anexo 11).

Todavia, e apesar deste reconhecimento, algumas destas parcerias com o meio académico e empresarial têm ficado um pouco aquém das expectativas no que concerne a participação dos alunos. No caso dos protocolos com a Universidade de Illinois e com a WTO (que permitem que o aluno complete o 2.º ano noutras instituições) não se registou qualquer inscrição nas 4 primeiras edições do curso, o que condiciona o desenvolvimento de outros projetos neste âmbito. Na opinião da coordenadora, esta falta de participação não se deve apenas à falta de interesse dos alunos mas, sobretudo, a questões económicas, uma vez que estas parcerias não pressupõem qualquer tipo de apoio financeiro.

“Sim... a relação com a Universidade de Illinois tem a ver com o contacto que estabelecemos por acaso com uma docente que trabalha lá e que tem origem portuguesa. (...) Apesar de tudo, não tem havido, sobretudo por questões mais uma vez económicas, porque não temos esse suporte de bolsas, não temos tido essa disponibilidade e os alunos não têm mostrado interesse em embarcar nessa aventura de poder ir estudar lá ou fazermos algo mais”. (EC – C, Anexo 8)

Por outro lado, relativamente aos protocolos com outras IES no âmbito de programas de mobilidade, com especial destaque para o programa Erasmus *Mundus*, a experiência tem sido positiva, constituindo-se não só como um fator na captação de alunos estrangeiros, criando-se também condições para a mobilidade dos restantes alunos inscritos no mestrado (Tabela 5).

Edição	Programa Erasmus Mundus ⁴⁵	
	Incoming	Outgoing
2ª edição (2011 – 2013)	4	2
3ª edição (2012 – 2014)	1	0
4ª edição (2013 – 2015)	1	3

⁴⁵ Informação obtida através de consulta presencial dos arquivos de matrícula e inscrição dos alunos nos serviços académicos do IPVC, considerando-se o ano da 1.ª inscrição dos alunos.

Tabela 5 – Programa Erasmus Mundus : número de alunos inscritos por edição do mestrado

Nas edições em análise no presente estudo verifica-se que 17,1% (6) dos alunos inscritos no MTID se encontram ao abrigo deste protocolo, sendo que outros 14,3% (5) beneficiaram de bolsas para frequentar instituições estrangeiras, sendo expectável que esse número venha aumentar futuramente⁴⁶.

“Mas, também, por exemplo, não tivemos nenhum aluno que particularmente estivesse interessado nesse protocolo com Madrid. E talvez pelo facto de nós termos muitos protocolos com outras universidades, que, porventura possam ser mais apelativas para os alunos, e, portanto, eles têm escolhido outras universidades”. (EC – C, Anexo 8)

“Tomar-se-ão também em conta os comentários pertinentes, quanto à necessidade de melhorar a internacionalização da instituição com a criação de mais parcerias internacionais, pelo que se estabeleceram mais programas de Mobilidade de Estudantes e Professores”. (R2 – Anexo 12).

Refira-se que a participação dos alunos (*outgoing*) neste tipo de programa verificou-se apenas no decorrer do 2.º ano. Nestes casos a participação e avaliação das UC de 2.º ano (à exceção da apresentação dos trabalhos finais) decorreu a distância. A participação dos alunos e docentes neste tipo de programa é tida como uma prioridade para a instituição que se afirma empenhada no alargamento destas iniciativas.

5.1.4. Recursos Materiais e Humanos

Particularmente importantes para a CAE, do ponto de vista dos recursos materiais, considera-se que os meios disponíveis são os “necessários ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos”, destacando-se a qualidade das instalações e o facto destas potenciarem “a relação entre escolas”, bem como “salas bem equipadas e com dimensão adequada” (R1 – Anexo 11, p.4). Não obstante a chamada de atenção para o facto do Laboratório de Turismo não se encontrar a funcionar em pleno,

⁴⁶ A este propósito refira-se que a 5ª edição do mestrado (2014- 2016) dos 14 alunos admitidos, 5 candidataram-se ao abrigo do programa Erasmus Mundus.

considera-se que a instituição “possui uma boa capacidade de investigação na área nuclear do ciclo de estudos”, sendo, porém, importante “melhorar as evidências do envolvimento dos docentes com centros de investigação devidamente reconhecidos na área do ciclo de estudos e noutras afins” (R1 – Anexo 11, p.14).

Relativamente ao corpo docente, este é considerado estável, reconhecendo-se a existência de “uma boa dinâmica de formação”, designadamente através da participação em programas de doutoramento. Igualmente positiva é o envolvimento de docentes estrangeiros convidados no mestrado. Todavia, é recomendado o aumento da participação em projetos de investigação e do número de publicações em revistas científicas internacionais.

Relativamente a esta recomendação, a coordenadora do mestrado ressalva o facto da maioria dos docentes ter uma carga horária letiva elevada, o que condiciona a sua disponibilidade para o trabalho de investigação.

“Basicamente, considero que os professores têm uma carga horária bastante elevada o que nem sempre ajuda num processo de autonomia e para a libertação também para a investigação científica que seria desejável termos. O facto dos professores se distribuírem por várias áreas e o facto de termos uma forte entrada de alunos na licenciatura em Turismo, em que o número tem aumentado drasticamente, visto que alguns professores são comuns às duas vertentes e isso acaba por ser um constrangimento até, às vezes, da própria disponibilidade dos professores e de uma certa saturação e cansaço” (EC – C- Anexo 8).

Para além do cansaço referido, e não obstante a estabilidade do corpo docente do MTID, a CAE alerta para a “crescente insegurança do vínculo laboral dos docentes” (R1 – Anexo 11), tratando-se de um fator que condiciona a sua motivação e que deverá ser considerado pelos responsáveis institucionais.

5.2. Dimensão pedagógica

Nesta dimensão analisámos a forma como os participantes no estudo percecionam o mestrado em termos de modalidade de ensino – *blearning* –, a aprendizagem e as práticas. Muito embora o enfoque tenha sido colocado nos alunos, procurando perceber se a modalidade adotada influenciou de algum modo o seu percurso e

resultados (e de que forma), foram também considerados aspetos relacionados com a docência e a coordenação do curso, designadamente ao nível das estratégias e atividades desenvolvidas a distância, a sua relevância e a sua articulação com os momentos presenciais. Considerando os dados recolhidos, as referências a esta vertente perfazem 21,1% (130 UT) do total de codificações analisadas (Tabela 3), verificando-se que a relevância atribuída à flexibilidade espaço-temporal e ao seu impacto na aprendizagem é transversal a todos os intervenientes (com 16 UT, 50% das codificadas recolhidas junto dos docentes, 4 UT (12,5%) da coordenadora e 9 UT (28,2%) dos alunos (Tabela 6).

Categorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Impactos na aprendizagem	12	40,0	2	6,7	2	6,7	3	10,0	0	0,0	0	0,0	9	30,0	2	6,7	30	23,1
Flexibilidade espaço-temporal	7	21,9	4	12,5	2	6,3	1	3,1	0	0,0	3	9,4	6	18,8	9	28,1	32	24,6
Coordenação	1	5,3	0	0,0	5	26,3	5	26,3	0	0,0	0	0,0	4	21,1	4	21,1	19	14,6
Avaliação	2	15,4	7	53,8	0	0,0	3	23,1	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	13	10,0
Personalização	3	30,0	3	30,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	7,7
Estratégias	17	65,4	7	26,9	1	3,8	1	3,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	26	20,0
Total	42	32,3	23	17,7	14	10,8	13	10,0	0	0,0	3	2,3	20	15,4	15	11,5	130	100,0

Tabela 6 - Dimensão Pedagógica: quantidade de UT codificadas por categoria

As categorias “avaliação” e “estratégias” são menos referidas pelos alunos e parecem interessar sobretudo aos docentes (com respetivamente 2 (15,4%) e 17 (65,4%) das UT codificadas nestas categorias) e coordenadora (7 UT (53,8%) e 7 UT (26,9%), também respetivamente). A categoria “personalização” tem uma representatividade de 7,7% das UT nesta dimensão, sendo referida pelos docentes, coordenadora (ambos com 3 das UT codificadas – 30,0%) e pela responsável institucional (4 UT – 40%). Relativamente à categoria “coordenação”, os comentários são sobretudo reparos e sugestões de melhoria ao funcionamento geral do MTID, tal como se pode constatar nas citações seguintes:

“Melhoraria a articulação entre as diferentes UC. Seria importante termos um conhecimento mais aprofundado do que os outros docentes andam a fazer no sentido de articular e definir estratégias conjuntas”. (IQ3 – D01, Anexo 4, Q5.4).

“Tratando-se de um curso novo, há aspetos a limar. Na minha opinião é necessário melhorar a comunicação entre docentes e definir estratégias de atuação em conjunto. Falta coerência estratégica e de atuação”. (IQ3 – D07, Anexo 4, Q5.4).

“Os objetivos das UCs de cariz mais geral (ex. CEC, CSH) podem ser melhorados para articular com os objetivos do Curso, apresentando exemplos práticos dos conteúdos aplicados ao setor turístico em aspetos mais ligados aos negócios turísticos”. (R1 – Anexo 11)

Nas secções seguintes procederemos á análise pormenorizada de cada uma destas categorias.

5.2.1 Impactos na aprendizagem

Nesta categoria consideramos ser importante distinguir as perceções dos alunos numa fase inicial do mestrado e numa fase posterior, após a conclusão do 1.º ano, cruzando esses dados com experiências anteriores e com as opiniões e comentários dos alunos relativamente ao funcionamento do curso e às vantagens do *blearning*.

Considerando apenas o inquérito por questionário aplicado aos alunos do 1.º ano (na fase inicial de frequência do mestrado) verifica-se que a maioria tinha uma posição favorável relativamente à utilização do *blearning*, concordando que este favorece a aprendizagem (82,4% (14) concorda ou concorda plenamente com a afirmação “o *blearning* favorece a aprendizagem” (Gráfico 8).

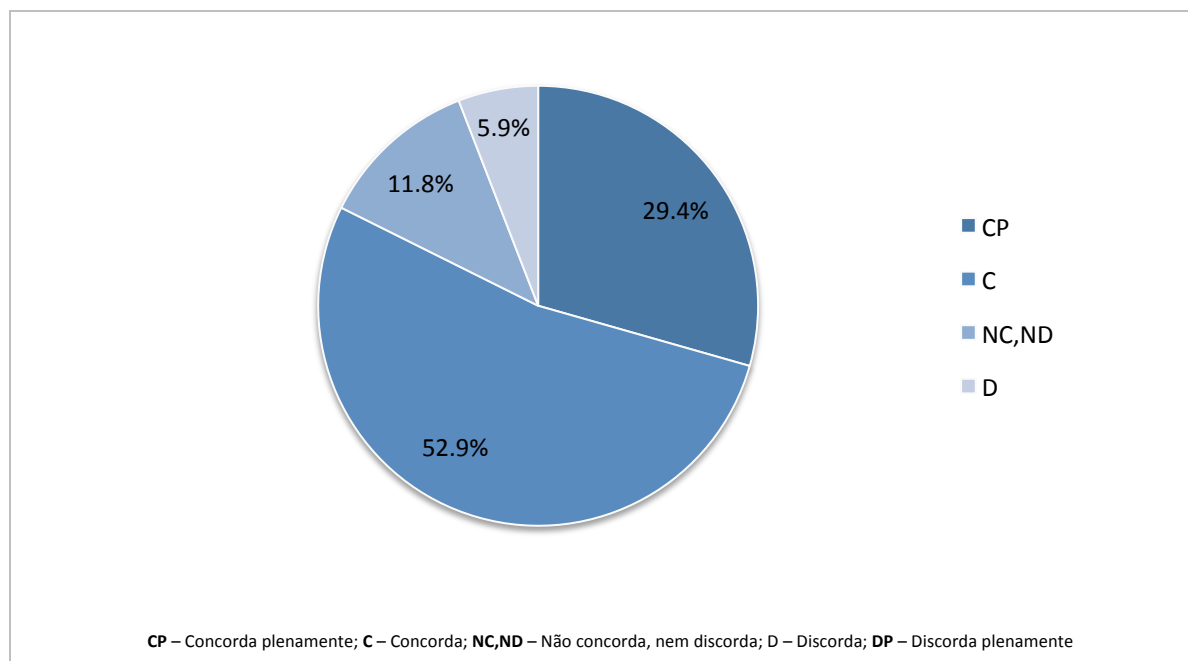


Gráfico 8 - Percepção dos alunos de 1.º ano: o *blearning* como fator que favorece a aprendizagem

Entre esta percepção relativamente ao *blearning* e a experiência anterior dos inquiridos, verifica-se que destes alunos, 9 (52,9%) tiveram experiências anteriores de aprendizagem exclusivamente online e/ou em *blearning*, sendo que destes, 8 (88,9%) concordam que o *blearning* favorece a aprendizagem. Atendendo ao grau de satisfação dos alunos relativamente a essas experiências verifica-se que, neste caso, as experiências positivas se refletem nas expectativas dos alunos relativamente ao mestrado e ao seu posicionamento face ao *blearning*.

Confrontando este posicionamento com as opiniões recolhidas após a conclusão do 1.º ano do mestrado, os inquiridos manifestam ter uma opinião favorável relativamente ao impacto do *blearning* na aprendizagem. Tal como se pode ver no Gráfico 9, dos 25 alunos que responderam a este inquérito por questionário (IQ2), todos (100%) concordam ou concordam plenamente com a afirmação. De referir que, enquanto que no primeiro inquérito por questionário (IQ1) a afirmação se referia genericamente ao *blearning*, neste caso estava diretamente relacionada com o curso em análise, não se podendo depreender que se trata de um posicionamento face ao *blearning* em geral.

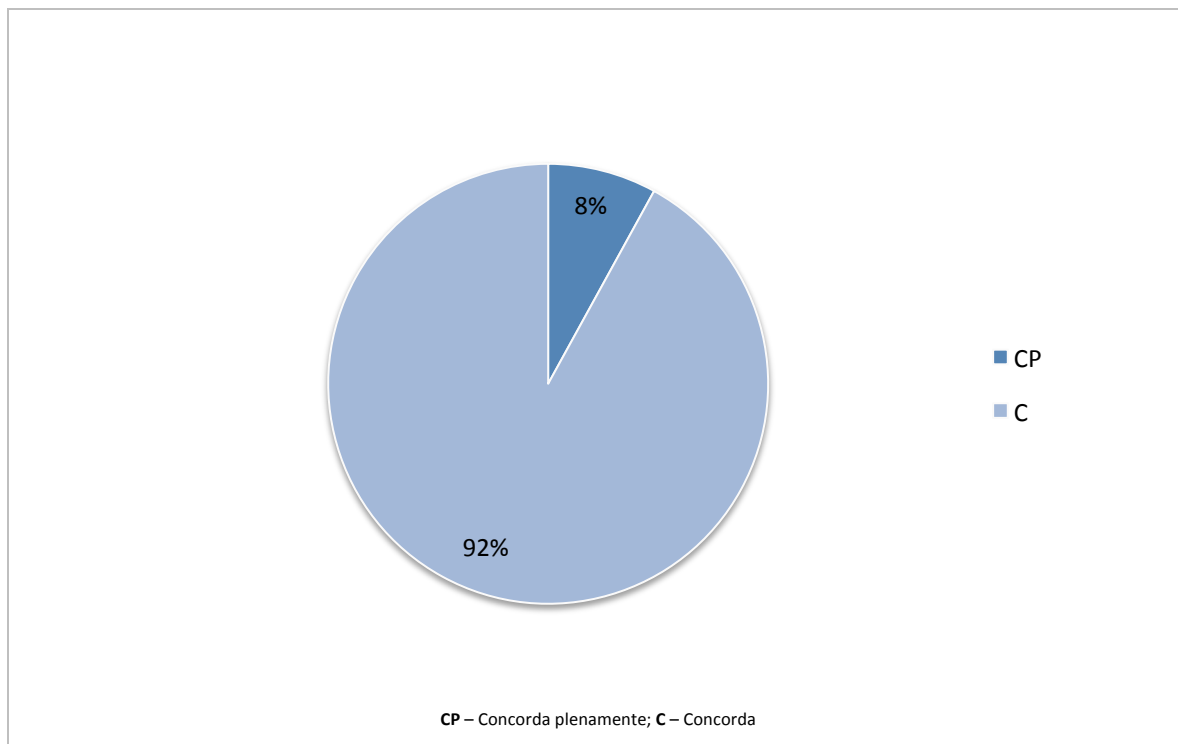


Gráfico 9 - Percepção dos alunos de 2.º ano: o *blearning* como fator que favorece a aprendizagem no âmbito do MTID

Esta posição é reiterada pelos alunos quando lhes é pedido para enumerar vantagens do *blearning* (IQ1 e IQ2). No entanto, apesar deste reconhecimento das potencialidades do *blearning*, 6 alunos (17,1% do total dos inquiridos) referindo-se ao MTID e à sua situação específica, afirmam não tirar qualquer partido da modalidade de formação adotada.

“Facilidade e rapidez com que acedemos aos materiais de apoio de cada disciplina. No meu caso, que acabo por estar pela escola, não há grande diferença”. (IQ – A21, Anexo 2, Q5.4).

“O blended learning é benéfico porque facilita o acesso aos conteúdos e materiais. Penso que a maior vantagem será para os alunos que trabalham e que acabam por ter menos disponibilidade. Trabalhadores estudantes ou com pouca disponibilidade para um permanente contacto direto”. (IQ2 – A27, Anexo 2, Q5.4)

Um dos participantes, referindo-se especificamente à modalidade adotada e à sua especificidade, considera ainda que seria importante que o curso tivesse um carácter mais prático.

“Sendo um curso de Politécnico e em regime de blended learning deveria ser mais prático e não tão científico e académico, nem todos os alunos querem seguir investigação e o curso dá mais valor a essa vertente do que a qualquer outra, sendo que nesse caso seria melhor recorrer-se a cursos em Universidades”.

(IQ2 – A12, Anexo 2, Q6.4)

Do ponto de vista dos docentes, a sua opinião relativamente ao impacto da adoção do *blearning* no mestrado é também positiva uma vez que 76,9% concorda que esta favoreceu o processo de ensino (Gráfico 10).

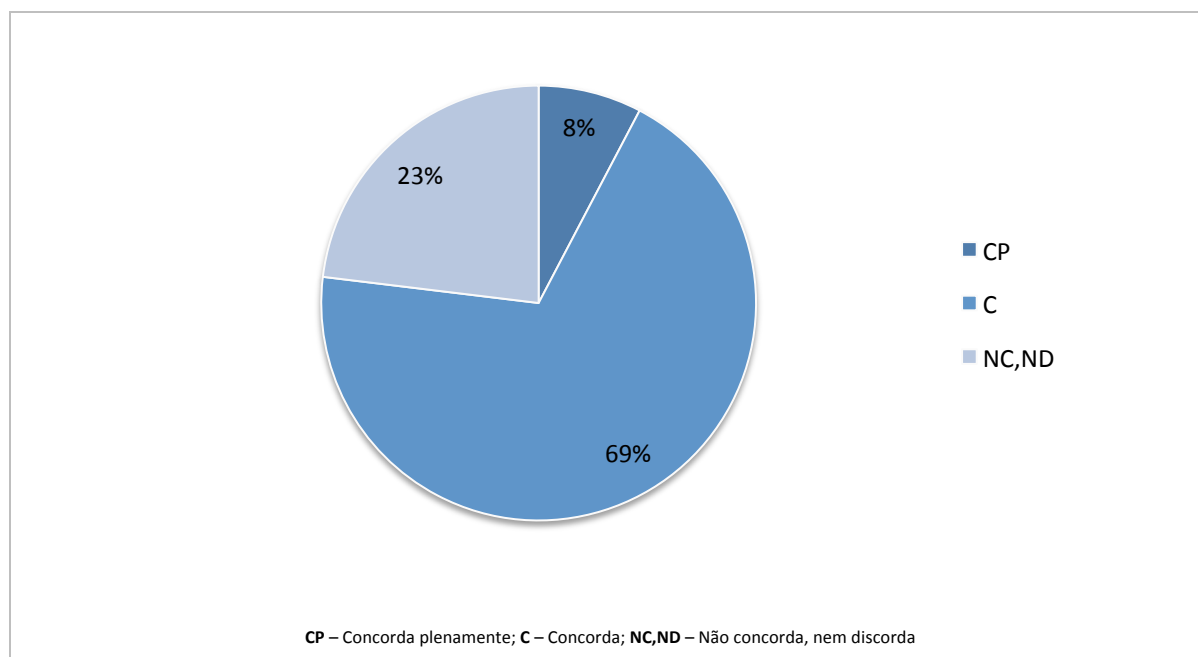


Gráfico 10 - Percepção dos docentes: o *blearning* favorece o processo de ensino no âmbito do MTID

Todavia, os dados relativos à participação, motivação e construção de comunidades de aprendizagem, contrariam esta tendência, na medida em que, na opinião dos inquiridos, a sua experiência no mestrado fica aquém das suas expectativas iniciais.

Relativamente ao facto de a existência de uma componente a distância poder aumentar a motivação dos alunos e contribuir para uma maior participação no curso, os alunos de 1.º ano (IQ1) demonstravam à partida ter algumas reservas (47,1% de opiniões favoráveis vs. 35,3% de inquiridos que se mantêm neutros face à afirmação

e 17,7% que discorda – gráfico 11). Ainda assim, 58,8% destes alunos acreditam que esta modalidade de formação contribui mais significativamente para a construção de uma comunidade de aprendizagem (gráfico 12). Na prática, depois do 1.º ano de mestrado e com base na sua experiência com o *blearning* nesse contexto, a percentagem de alunos inquiridos que concorda que a existência de uma componente a distância aumentou a motivação e contribuiu para uma maior participação no curso baixa significativamente (para 20%), sendo que 72% não assume qualquer posicionamento relativamente a esta questão (Gráfico 11).

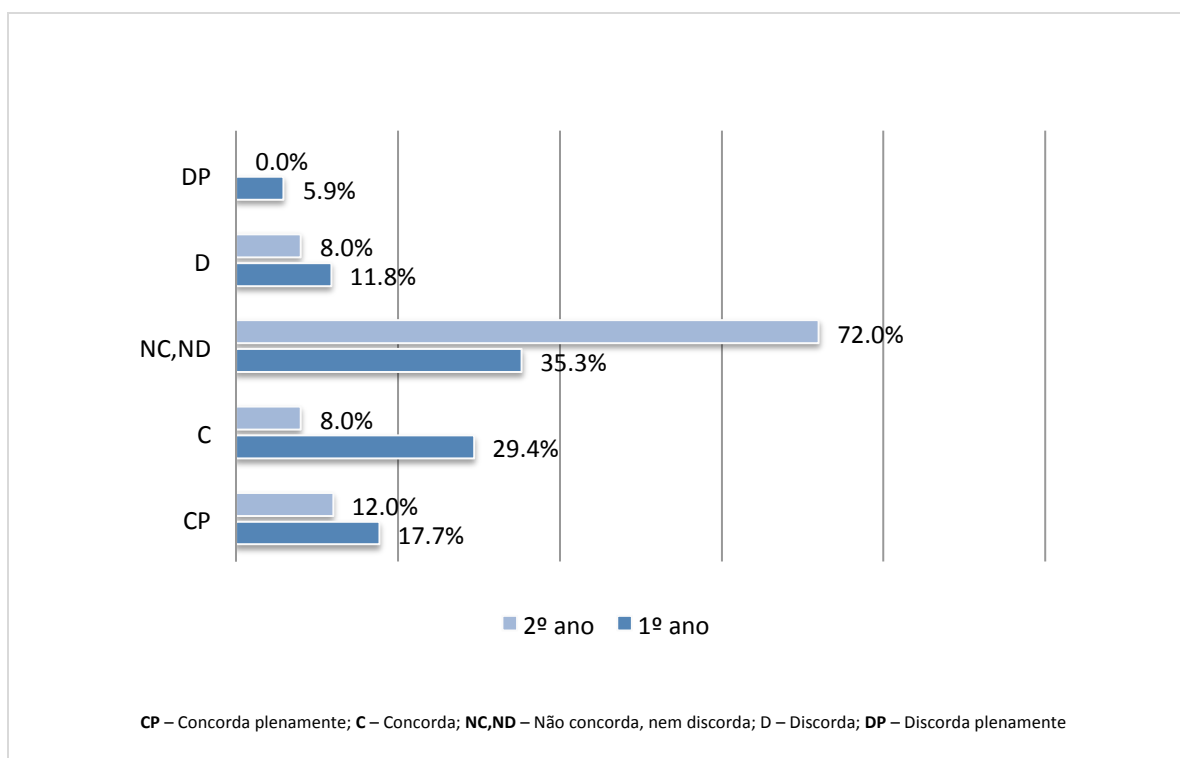


Gráfico 11 – Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: impacto da existência de uma componente a distância no aumento da motivação e participação no curso.

Ainda em relação ao contributo da modalidade de ensino (*blearning*) para a criação de comunidades de aprendizagem (gráfico 12) e apesar da discrepância não ser tão acentuada (52% dos alunos concorda com a afirmação), verifica-se, mais uma vez, que os inquiridos não assumem uma posição clara (48% não concorda, nem discorda da premissa apresentada), podendo questionar-se a relevância do *blearning* nestes domínios e contexto específicos (Gráfico 12).

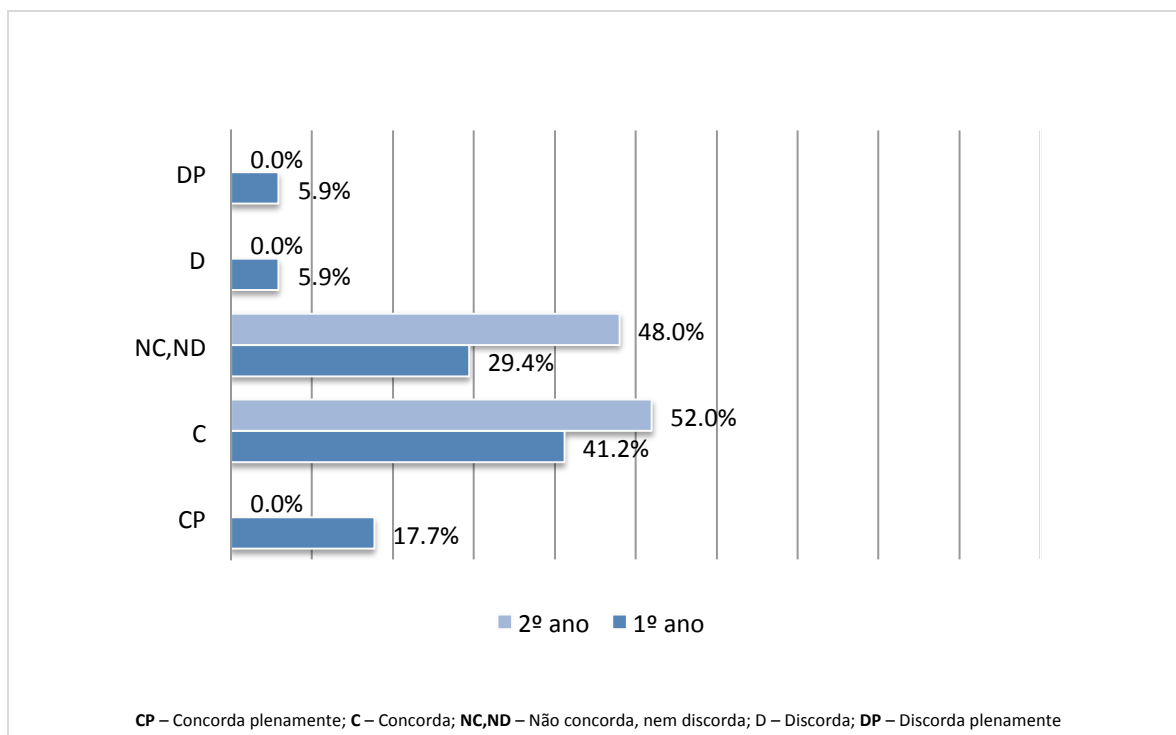


Gráfico 12 - Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: impacto da existência de uma componente a distância na construção de comunidades de aprendizagem.

Para os docentes, ainda que, à semelhança do que acontece com os alunos, se verifique alguma neutralidade, as opiniões são globalmente favoráveis, considerando-se que o *blearning* contribui para uma maior participação e motivação dos alunos e a construção de comunidades de aprendizagem (Gráfico 13 e Gráfico 14).

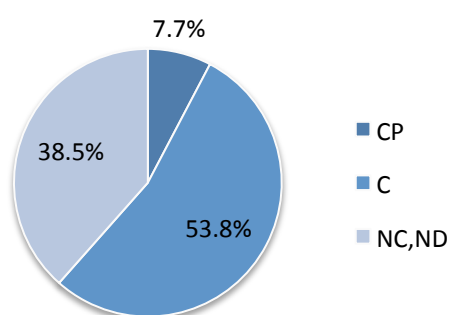


Gráfico 13 - Opinião dos docentes: impacto da existência de uma componente a distância no aumento da motivação e participação no curso.

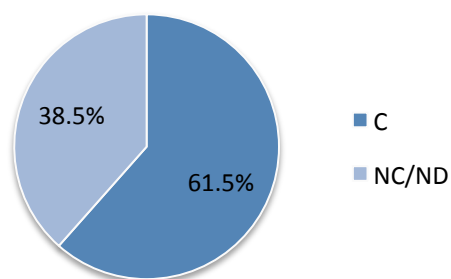


Gráfico 14 - Opinião dos docentes: impacto do *blearning* na construção de comunidades de aprendizagem no âmbito do MTID.

A mesma percentagem de docentes que concorda que a opção por uma modalidade de *blearning* fomentou a construção de uma comunidade de aprendizagem considera que esta também contribuiu para a dinamização dessa mesma comunidade (Gráfico 15).

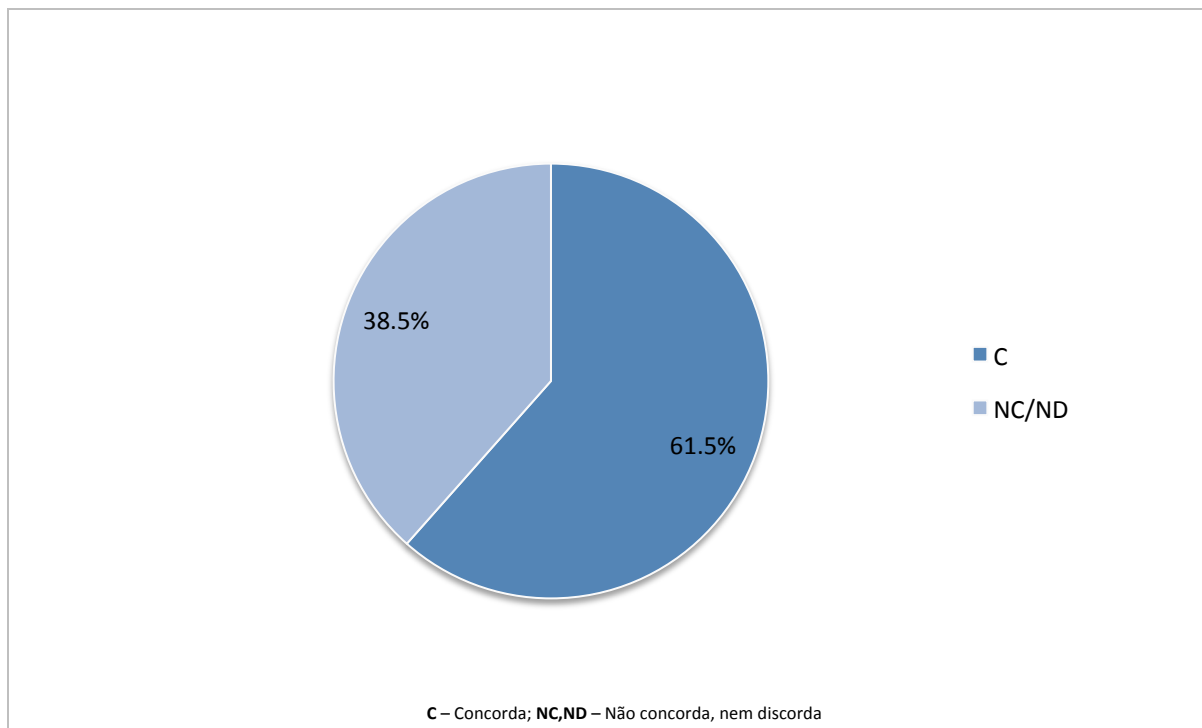


Gráfico 15 - Opinião dos docentes: contributo para a dinamização de comunidades de aprendizagem

Globalmente, os docentes destacam as vantagens do *blearning* e o impacto positivo que esta modalidade de formação pode ter no desempenho dos alunos.

“(…) como está tudo muito concentrado não há tanto tempo para trabalhar determinadas coisas nas aulas. Cabe-lhes a eles procurar. Faz-lhes bem! Aliás, muito bem! Mas é uma aprendizagem. Precisam de ganhar um bocado de ‘calo’”. (FG – D01, Anexo 10)

“Mas nesse aspeto eu acho que isto até está bem pensado. Uma pessoa dá a informação, uma base de apoio e eles depois também têm de se envolver. Ser proactivos! E esse trabalho já deverá vir de trás. Agora é um... acentuar. É desenvolver competências e capacidades”. (FG – D06, Anexo 10)

“Do ponto de vista da tecnologia, penso que esta apropriação se traduz numa maior facilidade para docentes e alunos”. (IQ3 – D06, Anexo 4, Q5.5)

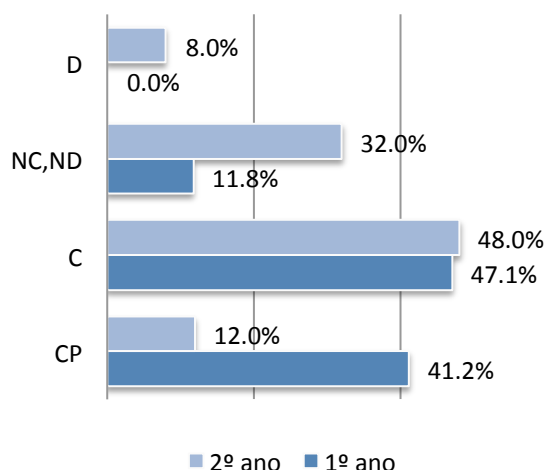
“É um modelo flexível que facilita a participação dos alunos e o trabalho dos docentes.” (IQ3 – D09, Anexo 4, Q5.3)

Todavia, tal como se depreende das afirmações anteriores, a maturidade dos alunos e a sua capacidade de gerir a própria aprendizagem e ritmo de trabalho é um fator determinante para este sucesso.

5.2.2. Flexibilidade espaço-temporal

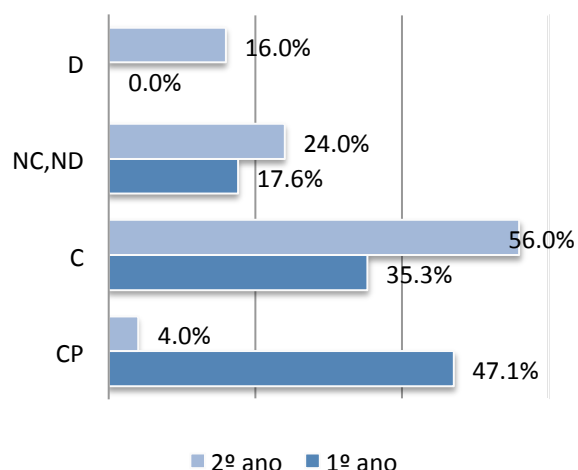
Associada às características do *blearning* e um dos aspetos mais relevantes em termos de funcionamento do mestrado, a flexibilidade espaço-temporal tem repercussões também ao nível pedagógico, constituindo um dos aspetos mais relevantes para docentes (com 16 das UT codificadas nesta categoria – 50,0%) e alunos (9 UT – 28,2%). Tratando-se de uma categoria transversal (no sentido em que é referenciada em todas as fontes usadas neste trabalho), a flexibilidade espaço-temporal é apontada como uma das grandes vantagens do *blearning*.

A análise dos resultados obtidos no âmbito do primeiro inquérito por questionário (IQ1), aplicado aos alunos numa fase inicial do estudo, revela que 88,3% destes concordam que o *blearning* permite uma maior flexibilidade espacial, enquanto 82,4% consideram que esta modalidade permite uma maior flexibilidade temporal. No entanto, quando confrontados novamente com estas afirmações numa fase posterior e remetendo-se à sua experiência no decorrer do curso, esta assertividade esbate-se surgindo algumas opiniões discordantes (Gráfico 16 e Gráfico 17)



CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda; D – Discorda

Gráfico 16 - Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: *blearning* como fator que promove a flexibilidade espacial.



CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda; D – Discorda;

Gráfico 17 - Percepções dos alunos no 1.º e 2.º ano: o *blearning* como fator que promove a flexibilidade temporal

Muito embora a percentagem de respostas concordantes continue elevada (60%), a sua discrepância relativamente às percepções iniciais é significativa, o que poderá indicar que neste curso em particular, o facto deste funcionar em *blearning* não se traduziu numa maior flexibilidade temporal para a maioria dos alunos. Na opinião dos docentes e responsáveis, poderá ser explicado pela proximidade geográfica entre a instituição e os locais de residência dos alunos.

*“Ou melhor, eu sei que isso (*blearning*) está previsto, mas na prática isso não acontece porque, na verdade, a maioria dos alunos reside em Viana e é estudante a tempo inteiro. Não sente essa necessidade. Isto falando numa questão meramente física, de distância”. (ERI – RI, Anexo 9)*

“A maior parte dos alunos, mesmo os estrangeiros, vive em Viana durante o curso. Não me parece que isso (a distância) seja uma questão assim tão significativa”. (ERI – RI, Anexo 9)

“(...) maioritariamente os alunos têm mostrado alguma abertura e alguma disponibilidade para se deslocar e muitas vezes preferem o contacto pessoal”.

(EC – C, Anexo 8)

Do ponto de vista pedagógico, estes dados são importantes porque talvez permitam retirar algumas ilações sobre o funcionamento do curso e a relevância da modalidade de ensino adotada. Verifica-se que há uma valorização do contacto pessoal em detrimento do trabalho a distância, o que está relacionado não só com o perfil dos alunos, mas também dos docentes envolvidos que consideram que o contacto presencial é mais eficaz.

“Claro que os que estão por cá em Viana, não há hipótese... marcam e vem até cá”. (FG – D06, Anexo 10)

“Já agora, e só para complementar isto ... tem a ver com a nossa disponibilidade, a nossa inteira disponibilidade para os alunos. A minha experiência é esta, que se calhar não temos tanta necessidade de recorrer, por exemplo à plataforma para comunicar, uma vez que os alunos facilmente têm acesso, ou conseguem conversar connosco e qualquer questão, há um contacto pessoal muito forte”.

(FG – D02, Anexo 10)

“Nós necessitamos de explicar na presença deles e entende-se muito mais facilmente toda a dinâmica, toda a lógica e toda a metodologia do trabalho (...)”.

(FG – D04, Anexo 10)

Esta posição dos docentes vem ao encontro do que referimos aquando a caracterização do corpo discente e da análise dos dados indexados à categoria “funcionamento” (dimensão organizacional – cf. secção 5.1.2) em que se verifica que o facto de o MTID funcionar em *blearning* constitui um fator de atração essencialmente para os alunos que residem fora do distrito de Viana do Castelo no período letivo (dos 11 alunos nesta situação – 31,4% do total – 5 referem este facto). Dos 24 (68,6%) alunos que residem em Viana do Castelo, apenas 2 referem que o modelo de funcionamento do MTID e a forma como este está organizado influenciaram a sua escolha. Por outro lado, destes alunos, 12 (50,0%) identificam a proximidade geográfica e a localização da instituição como um dos motivos para a escolha deste

mestrado em particular. Esta situação é também reconhecida pela CAE que destaca o carácter marcadamente regional do curso.

“Há boa procura, mas a opção de escolha deste ciclo de estudos prende-se, cada vez mais, por motivos de proximidade geográfica a nível regional”. (R1 – Anexo 11, p.14)

Muito embora a coordenadora destaque a importância desta flexibilização, em especial, para os trabalhadores-estudantes, como já referimos, apenas 4% destes aponta o *blearning* como um fator importante para a sua escolha.

“Esses trabalhadores estudantes têm obviamente alguma vantagem nesse tipo de abordagem e nessa facilidade que lhes damos de poderem não se deslocar fisicamente ao local e podemos estabelecer algum contacto”. (EC – C, Anexo 8)

Todavia, não se tratando de uma questão determinante, o facto de haver uma componente a distância continua a ser considerada uma mais-valia, muito embora não se adequa a todos os casos e situações.

“As duas situações de maior distanciamento (...) porventura não resultaram. Aconteceu com dois alunos que vêm de África e que por questões várias, depois não conseguiram acompanhar. Mas temos alunos que vivem noutras cidades, nomeadamente no Porto e que se tem vindo a tentar também alguma orientação, utilizando nalguns casos o Skype, ou outras formas de orientação” (EC – C, Anexo 8)

“Estes alunos têm de organizar a sua vida, procurar emprego e muitas vezes esse emprego é fora e não é compatível, apesar desta flexibilização” (EC – C, Anexo 8)

5.2.3. Coordenação

Nesta categoria, considerando-se que os docentes respondentes partilham responsabilidades ao nível da coordenação do mestrado, é importante distinguir as suas perceções das dos alunos. Pensando exclusivamente na articulação entre a componente presencial e a distância, 19 alunos (76,0% – IQ2) concordam com a afirmação de que houve coordenação entre a componente presencial e a distância,

uma percentagem ligeiramente superior à dos docentes (9 – 69,2%) que manifestam algumas reservas em relação a esta questão (Gráfico 18).

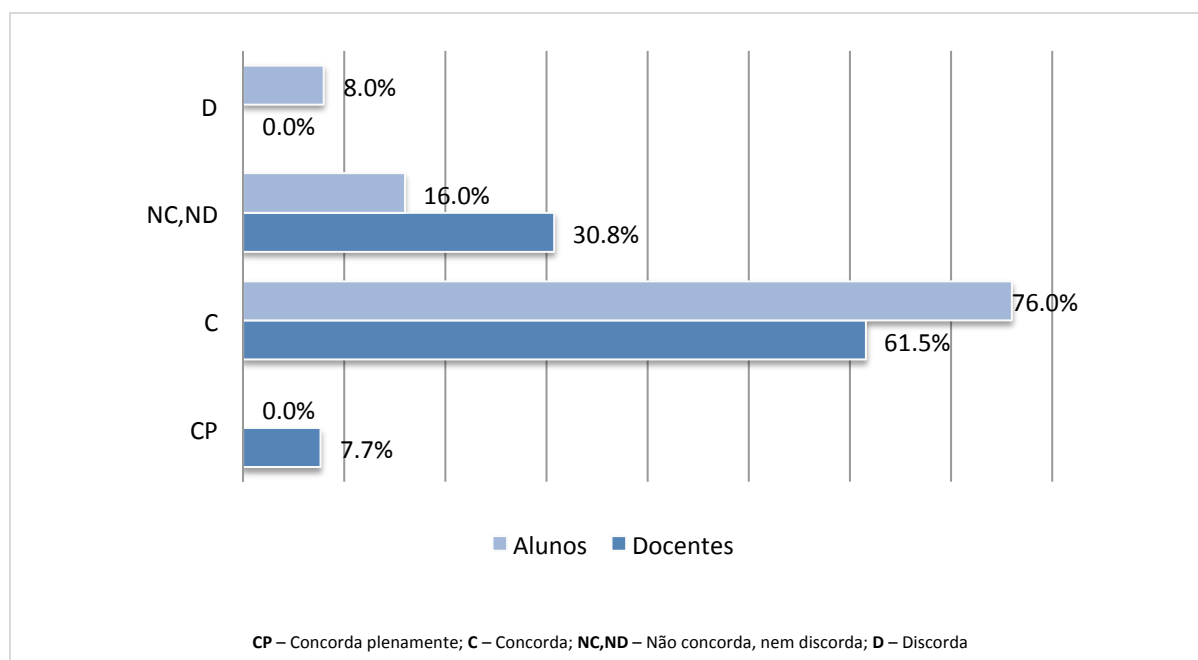


Gráfico 18 – Opinião dos docentes e alunos: existência de articulação entre as componentes a distância e presencial no MTID

A questão temporal volta a ser importante quando se discutem aspetos relacionados com a coordenação. Muito embora alguns destes aspetos se prendam com a vertente pessoal e fatores como a autonomia e a capacidade pessoal de gerir o tempo mediante as atividades a realizar, 8 dos 25 alunos inquiridos (32,0%) (IQ2) consideram que esta é também uma questão de organização, fazendo algumas sugestões no sentido de “melhorar a calendarização dos momentos de avaliação” (IQ2 – A25, Anexo 3, Q5.6).

Por outro lado, 6 docentes (2 no FG e 4 no IQ3) referem a necessidade de melhorar a coordenação pedagógica do curso, no sentido de se articularem as práticas e estratégias de atuação.

“Melhoraria a articulação entre as diferentes UC. Seria importante termos um conhecimento mais aprofundado do que os outros docentes andam a fazer no sentido de articular e definir estratégias conjuntas”. (IQ3 – D01, Anexo 4, Q5.4)

“Penso ainda que há muito a fazer ao nível da articulação, sendo necessário promover um maior contacto e articulação entre os docentes”. (IQ3 – D03, Anexo 4, Q5.4)

Considerando a modalidade de ensino/aprendizagem adotada, os docentes sugerem ainda a necessidade de uma “pedagogia, uma didática que integre as tecnologias” nas suas aulas (FG – D03, Anexo 10). Estas melhorias poderão, na opinião dos docentes, do responsável institucional e do CAE, passar pela promoção de melhorias ao nível da comunicação entre os envolvidos.

“Tratando-se de um curso novo, há aspetos a limar. Na minha opinião é necessário melhorar a comunicação entre docentes e definir estratégias de atuação em conjunto. Falta coerência estratégica e de atuação”. (IQ3 – D07, Anexo 4, Q5.4))

“E, mais uma vez, voltando à questão da monitorização, esta é fundamental. Nesse aspeto, mesmo para a coordenadora era importante ter mais formas de perceber o que se está a passar com cada um dos docentes. Ela não tem acesso aos acessos ao Moodle”. (ERI – RI, Anexo 9)

“O Coordenador do Curso pode ainda criar uma base mais formal de comunicação com vista à coesão da sua estrutura curricular e ao efetivo funcionamento do curso”. (R1 – Anexo 11)

Quando confrontada com estas sugestões, a coordenadora, que reconhece o potencial da utilização da tecnologia para melhorar a comunicação e destaca a “autonomia dos docentes”, considera que as dificuldades manifestadas pelos alunos se devem a alguma falta de organização da parte destes. A estes factos acrescem os “pedidos constantes de mudança de calendário” e o facto de se tratarem de grupos muito heterogéneos e “diversificado(s) do ponto de vista da formação”, o que dificulta toda a gestão do curso e condiciona o ritmo do trabalho (ERI – RI, Anexo 9).

5.2.4. Avaliação

No âmbito desta análise, a avaliação refere-se aos métodos de avaliação do desempenho dos alunos e ao papel que a tecnologia e o *blearning* desempenham a este nível. Para além das dificuldades em gerir o tempo disponível para a realização

das diferentes atividades e trabalhos (referido por 1 aluno (2,9%) e por 2 docentes (15,4%), levanta-se ainda a questão da motivação e o facto da concentração das sessões presenciais ter um efeito negativo “nos sentimentos dos alunos” (FG – D01, Anexo 10)

“Na minha opinião devia repensar-se o número de trabalhos pedidos. Nem sempre é fácil de gerir o calendário”. (IQ2 – A14, Anexo 3, Q5.6)

“Uma maior dificuldade em conseguir a apreensão das matérias todas e depois a grande pressão que existe sobre eles ao nível da avaliação, terem que entregar trabalhos com prazos, com uma proximidade muito grande da área do seminário do Mestrado que estão a fazer”. (FG – D05, Anexo 10)

Não se tratando de dados relativos ao *blearning per si*, o facto de se questionar o modelo organizacional do mestrado, designadamente a concentração das sessões presenciais no início do semestre, é relevante para esta análise, sustentando algumas das sugestões de melhoramento propostas no âmbito desta investigação e que serão descritas no capítulo 7. No entanto, refira-se que, do ponto de vista da coordenação, defende-se o atual modelo, afirmando-se taxativamente que não há qualquer sobreposição de datas de momentos de avaliação.

“ (...) o calendário é feito antecipadamente, sou eu própria que o giro com os professores e aconselho sempre e não facilito qualquer data que não estipule pelo menos 8 a 10 dias de intervalo entre cada avaliação”. (EC – C, Anexo 8)

Ainda relativamente à avaliação, do ponto de vista da integração da tecnologia, a coordenadora reconhece estar-se aquém do que seria possível, admitindo a mobilização futura deste tipo de recurso “como forma até de instrumentos de avaliação” (EC – C, Anexo 8). Esta questão não é referida espontaneamente por qualquer outro interveniente no estudo.

5.2.5. Estratégias e Personalização

Tal como decorre da análise da Tabela 6, as referências obtidas nas categorias “estratégias” e “personalização” totalizam, respetivamente 20,0% (26) e 7,7% (10) das UT categorizadas nesta dimensão. Das 26 UT codificadas na categoria “estratégias”, 17 (65,4%) foram recolhidas junto dos docentes, enquanto que na

categoria “personalização” o número de UT codificadas se reparte entre docentes (3 UT – 30,0%), coordenadora (3 UT – 30,0%) e responsável institucional (4 UT – 40%). No decorrer da investigação foi visível a vontade dos docentes em partilhar as suas práticas e discutir as estratégias adotadas no âmbito das suas UC e a necessidade de responder às necessidades de grupos de alunos cada vez mais heterogéneos. Não se tratando de questões abordadas no questionário, esta categoria surgiu, sobretudo, no âmbito do *focus group*, constituindo, um elemento de análise importante para as propostas de intervenção no mestrado (cf. capítulo 7).

Neste sentido, alguns docentes relataram experiências de articulação entre o trabalho presencial e a distância e a integração da tecnologia nas suas UC, verificando-se que há ainda dúvidas em relação à melhor forma de atuar e às vantagens efetivas do *blearning* no âmbito específico deste curso, como se pode confirmar abaixo.

“E depois vejo debate, questões que (...) se debatem em público e aí a Internet tornou-se realmente uma alternativa à aula. Porquê? Porque permite, por exemplo, eu fiz isto uma vez no Blogspot, permite discutir abertamente questões que não são claras para toda a gente. (FG – D03- Anexo 10)

“Ou seja, eu fazia uma parte da aula teórica com exemplos, mesmo com base na internet e depois dava-lhes algum tempo para eles irem procurar e complementar e depois darem-me a sua opinião”. (FG – D02- Anexo 10)

Para além destas questões, foram ainda discutidas algumas soluções práticas encontradas pelos docentes de forma a melhor organizar o trabalho e rentabilizar o tempo disponível para o contacto com os alunos. Uma dessas soluções, mais uma vez relacionada com a organização e gestão do(s) tempo(s) de trabalho, é a determinação de horários de atendimento e a criação de espaços específicos online para a discussão de assuntos relacionados com a formação.

Por outro lado, verifica-se que alguns docentes estão a proceder a alterações graduais na forma como organizam e integram a tecnologia nas suas UC, reconhecendo que esta reformulação implica uma mudança de postura no sentido de promover a reflexão e discussão dos alunos em fóruns que não os presenciais.

“(...) passei a perceber esta tendência e obrigou-me a repensar não só no conteúdo, mas também na organização porque aquilo que eu também percebo, é que as pessoas cada vez são menos disponíveis para receber só a teoria, sem logo de seguida isso ser complementado com exemplos práticos e eles terem a oportunidade... e eles também explorarem isso” (FG – D02, Anexo 10)

“(...) o alargamento do espaço da aula para um espaço virtual que também acaba por ser uma aula, ou acaba por ser uma coisa pelo menos estruturada em determinadas questões. (...) Mas aqui eu sinto uma certa dúvida se se devia regulamentar isto com algo muito forte, através de temas, através de tópicos ou se se devia deixar isso assim fluir.” (FG – D03, Anexo 10)

“Eles gostavam imenso desta questão de discutir ideias, de trocar pontos de vista e eu não experimentei esta questão de o fazer online, só no contexto das salas, mas é uma coisa que eu acho que faz sentido pensar. Como é que conseguimos transportar... uma vez que eu percebi que eles gostam de discutir ideias, não é? Transportar isto para a Internet e depois tentar de facto aproveitar isso para que saia...” (FG – D02, Anexo 10)

Estas mudanças graduais pressupõem também uma maior personalização das abordagens adotadas, no sentido de aproximar o mestrado das necessidades e características dos alunos que o frequentam, designadamente no que se prende com a disponibilidade dos alunos se deslocarem à instituição e a sua capacidade de gestão de tempo. Muito embora, na prática, o mestrado seja bastante flexível, funcionando ou não a distância mediante as necessidades dos alunos, para as estruturas institucionais é importante definir claramente quando e como pode funcionar essa adaptação ao(s) público(s)-alvo.

“E penso que o curso se deveria adaptar. Ou seja, o curso deveria adaptar-se aos alunos e não o contrário. E o mesmo modelo não serve a todos. Pode haver altura em que funcione bem estar concentrado num mês, mas pode haver alturas, de acordo com o público que tem, não funcionar tão bem” (ERI – RI, Anexo 9)

“(…) O mestrado deveria funcionar em função do público-alvo daquele ano, naquela edição. Em termos práticos deveríamos ter dois tipos de cronograma. Cada vez mais temos que arranjar formas de flexibilizar”. (ERI – RI, Anexo 9)

Mais uma vez, estas sugestões no sentido de flexibilizar a abordagem e estratégias adotadas no mestrado, não estando estritamente ligadas à questão do *blearning*, são relevantes para perceber o posicionamento dos intervenientes e da instituição relativamente ao modelo de funcionamento do mestrado, sendo também útil para a elaboração da proposta de melhoramentos que, neste caso, poderão passar pela dinamização de grupos de discussão e de partilha de boas práticas e pela formação ao nível das ferramentas e serviços de personalização (como por exemplo a utilização de PLEs) que poderão ser úteis neste contexto.

5.3. Dimensão Pessoal

Nesta dimensão foram analisadas categorias relacionadas com as características dos participantes, procurando perceber-se até que ponto estas influenciam as suas perceções e posicionamento face ao *blearning* e/ou condicionam a frequência e opiniões sobre o MTID. Com 33,5% do total de UT codificadas (Tabela 7), nesta macro-categoria foi possível identificar reservas e limitações dos docentes relativamente à modalidade de ensino/aprendizagem adotada no MTID. Simultaneamente, foram ainda identificados aspetos que afetam a motivação de docentes e alunos para a participação no curso, verificando-se, mais uma vez, a importância atribuída à questão temporal.

Categorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Formação	16	42,1	8	21,1	3	7,9	6	15,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	13,2	38	18,4
Motivação	2	1,8	5	4,5	2	1,8	0	0,0	0	0,0	100	90,1	2	1,8	0	0,0	111	53,6
Excesso de trabalho	6	31,6	4	21,1	2	10,5	3	15,8	0	0,0	0	0,0	1	5,3	3	15,8	19	9,2
Gestão de tempo	18	46,2	5	12,8	5	12,8	4	10,3	0	0,0	0	0,0	4	10,3	3	7,7	39	18,8
Total	42	20,3	22	10,6	12	5,8	13	6,3	0	0,0	100	48,3	7	3,4	11	5,3	207	100,0

Tabela 7 – Dimensão Pessoal: quantidade de UT codificadas por categoria

Em termos relativos, considerando apenas esta dimensão, verifica-se que é dada uma maior importância à questão da motivação 53,6% (111) do total de UT codificadas, seguindo-se as referências a questões relacionadas com a gestão de tempo (39 UT – 18,8%), a formação (38 UT – 18,4%) e o excesso de trabalho (19 UT – 9,2%). À exceção da categoria “motivação”, todas as outras são, sobretudo, referenciadas pelos docentes, provindo uma parte significativa dos resultados analisados da transcrição do *focus group*. Nas categorias “motivação” e “formação” dada a sua complexidade (e no caso da categoria “motivação” também a sua extensão) sentimos a necessidade de criar subcategorias que facilitassem a leitura e interpretação dos dados obtidos, tal como se passa a apresentar de seguida.

5.3.1. Formação

Nesta categoria é, então, possível distinguir duas subcategorias, uma relativa à formação dos docentes e outra à dos alunos. Esta distinção ficou a dever-se ao facto de estarmos perante dados bastante diferenciados que se referem ao percurso académico dos alunos (23 UT – 60,5%) e a lacunas na formação do corpo docente (15 UT – 39,5%), como se apresenta na Tabela 8.

Subcategorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Falta de formação docentes	7	46,7	2	13,3	0	0,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	33,3	15	39,5
Heterogeneidade de formação alunos	9	39,1	6	26,1	3	13,0	5	21,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	23	60,5
Total	16	42,1	8	21,1	3	7,9	6	15,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	13,2	38	100,0

Tabela 8 – Categoria Formação: UT codificadas por subcategoria

Relativamente à primeira subcategoria (“Falta de formação – docentes”), como tivemos oportunidade de referir aquando da descrição dos participantes (cf. secção 4.6.1), verifica-se que 4 docentes (30,8%) têm experiência letiva em outros cursos e/ou UC ministradas em *elearning* e 6 (46,2%) em *blearning*, sendo que todos já trabalharam com SGA, e 4 (31%) referem já ter tido formação específica nesta área. No entanto, não obstante esta experiência prévia, 8 (61,5%) – incluindo a totalidade

de docentes que afirma ter tido formação – considera ser necessário receber mais formação nestes domínios. Esta necessidade identificada nos inquéritos por questionário aplicados aos docentes (IQ3) encontrou também eco no *focus group*, fazendo alguns docentes referência ao facto de não terem “bases para ir utilizando isso [a tecnologia] da forma mais adequada(...) [e reconhecendo que] há lacunas a esse nível” (IQ3 – D05, Anexo 4, Q 5.4).

“Há falhas sobretudo ao nível da formação. Depois de responder a este questionário, verifico que há muitas ferramentas desconhecidas. É importante agir a esse nível”. (IQ3 – D06, Anexo 4, Q 5.4)

“Por outro lado, é também necessário investir em melhores equipamentos e na formação dos docentes”. (IQ3 – D09, Anexo 4, Q 5.4)

“Penso que é necessária mais formação ao nível da utilização da tecnologia”. (IQ3 – D09, Anexo 4, Q 5.4)

Na verdade, 1 dos docentes chega mesmo a afirmar que se trata de “bricolage” na medida em que se vai improvisando na medida dos conhecimentos de cada um (FG – D03, Anexo 10). Todavia, reconhece-se que o esforço da instituição em promover formação para os docentes, tendo-se inclusivamente criado ações específicas a pensar nestes e em eventuais futuros cursos em *blearning*. No entanto, alguns constrangimentos temporais, aliados ao facto de muitos docentes se encontrarem a desenvolver os seus doutoramentos condicionaram a sua participação nestas iniciativas.

“Tem havido uma preocupação considerável na UO em apostar na formação avançada dos docentes, a par da estabilidade desse corpo docente afeto ao mestrado”. (R1 – Anexo 11)

“Existe uma boa dinâmica de formação do pessoal docente, pela sua participação em programas de doutoramento, pelo que se conclui que, em termos gerais, existe um esforço para o cumprimento dos requisitos legais”. (R1 – Anexo 11)

“O facto é que, se por um lado os professores têm feito esse esforço de trabalhar e terem tido alguma formação, até porque institucionalmente isso nos é pedido” (EC – C, Anexo 8)

“Este curso neste momento já não é o único a funcionar desta forma. Temos o Mestrado em Engenharia do Software que já tem uma componente a distância, ainda que noutros moldes. E as pessoas tiveram formação. (...) Chegámos a ter uma ligação com o Doutor Fernando Ramos da Universidade de Aveiro. Ele chegou a dar formação na escola e havia todo o interesse em termos alguns cursos à distância e houve essa tentativa. Agora, pode não ter chegado a todos e ter ficado mais circunscrito aquele grupo”. (ERI – RI, Anexo 9)

A segunda subcategoria, que designámos de “Heterogeneidade de Formação – Alunos” refere-se à formação de base dos alunos e à forma como esta influencia o seu desempenho e o funcionamento do próprio curso. Referenciada no *focus group* (com 9 39,1% de UT codificadas), nas entrevistas com a coordenadora (6 26,1%) e responsável institucional (3 13,0%), e também no relatório da CAE (5 21,7%), esta questão é relevante no contexto desta investigação por aparecer associada às dificuldades de gestão do tempo e às consequências que daí advêm.

Como já referimos, 62,9% dos alunos que frequentaram as 2.^a, 3.^a e 4.^a edições do mestrado, frequentaram anteriormente licenciaturas na área do Turismo e/ou Hotelaria, distribuindo-se os restantes por áreas tão diversas como a Economia e Gestão, Línguas, Relações Internacionais e Educação (Gráfico 3).

Na opinião dos docentes, o facto de haver um número significativo de alunos de outras áreas faz com que a assimilação de determinados conceitos teóricos e a realização dos trabalhos práticos demore mais tempo do que o previsto, o que, por sua vez, pode condicionar o ritmo de trabalho e os resultados dos alunos, assim como ter um impacto negativo na sua motivação. A título de exemplo, 2 docentes (15,4%) referem o desconhecimento de algumas fontes de informação e metodologias de análise tidas como fundamentais na área do Turismo, sem as quais é difícil concretizar as tarefas propostas. Esta perceção dos docentes resulta essencialmente da observação e da comparação entre edições do curso.

“E há questões que antigamente, ou no ano passado, por exemplo, seriam entendidas muito mais rapidamente e as pessoas já têm uma base e conseguem fazer os trabalhos mais rapidamente. (...) quando as aulas são dadas é de alguma forma rápido, é explicado, mas as pessoas precisam do seu tempo para digerir e para assimilar isso e depois para implementar isso na prática. E então essa pessoa vai ter, vai demorar muito mais tempo a realizar o trabalho do que outro aluno (...) Eu acho que isso pode ser um fator que possa influenciar isso também”. (FG – D02, Anexo 10)

“E este ano fiquei com mais essa percepção, porque o ano passado, se calhar nem tanto, mas eu acho é que aqui a diferença é que este ano os alunos não são maioritariamente da área de Turismo”. (FG – D02, Anexo 10)

Por parte da coordenação, e da própria instituição, assume-se também esta limitação, acrescentando-se as dificuldades em selecionar alunos apenas da área do Turismo.

“Se nós pudéssemos escolher apenas candidatos com uma formação prévia em Turismo, ou do Marketing ou da Gestão, porventura estaríamos mais... teríamos a tarefa mais facilitada. Depois, também dependendo da formação que trazem e da escola e dos sítios de onde vêm os conhecimentos são muito diferentes e isso é em termos metodológicos, em termos de organização de trabalhos de pesquisa (...). Isto por vezes condiciona... não é um corpo sólido e uniforme, mas é um corpo bastante heterogéneo”. (EC – C, Anexo 8)

“A primeira edição do mestrado foi das edições que mais gente teve de uma área de interesse do Turismo. Portanto, isso terá também levado a uma certa facilidade no processo de apreensão de conteúdos. Como ultimamente temos tido um conjunto de alunos um pouco mais diversificado do ponto de vista da formação, torna-se muito mais difícil pô-los todos ao mesmo nível. É... nota-se mesmo ao nível da avaliação dos próprios conhecimentos”. (EC – C, Anexo 8)

5.3.2. Motivação

A questão da motivação começou por ser abordada na caracterização dos alunos, no sentido de perceber os motivos que os levaram a escolher este mestrado em particular, e na dimensão pedagógica, tentando perceber-se se a existência de uma

componente a distância aumentou a motivação e/ou contribuiu para uma maior participação no curso. Esta categoria volta, todavia, a emergir na dimensão pessoal, na medida em que nos permite complementar e aprofundar algumas das opiniões manifestadas por alunos e docentes.

Com uma representatividade de 53,7% das UT codificadas na dimensão pessoal (Tabela 7), nesta categoria os dados codificados provém maioritariamente do IQ1 (100 UT – 90,1%), tendo sido pedido aos alunos (Q5.1) que indicassem as 3 principais motivações para a sua inscrição no mestrado. Numa análise pormenorizada destas motivações foi possível identificar 4 áreas de interesse que correspondem a 4 subcategorias de análise, nomeadamente, motivações de ordem:

- pessoal (fatores como o interesse, a proximidade geográfica e o valor da propina);
- académica (vontade de continuar a licenciatura e melhorar as qualificações);
- profissional (mudanças de emprego e valorização do currículo);
- e outras (onde se incluem a mudança de país e o facto de ser em inglês, por exemplo).

Subcategorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		Q1		Q2		Q3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Pessoal	2	3,1	4	6,3	2	3,1	0	0,0	0	0,0	55	85,9	1	1,6	0	0,0	64	57,7
Académica	0	0,0	1	4,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	21	95,5	0	0,0	0	0,0	22	19,8
Profissional	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	94,4	1	5,6	0	0,0	18	16,2
Outra	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	100,0	0	0,0	0	0,0	7	6,3
Total	2	1,8	5	4,5	2	1,8	0	0,0	0	0,0	100	90,1	2	1,8	0	0,0	111	100,0

Tabela 9 – Categoria Motivação: UT codificadas por subcategoria

Tal como decorre da análise da Tabela 9, nestas subcategorias, a ‘motivação pessoal’ merece especial destaque, com 64 UT (53,6%) codificadas. Muito embora estas UT digam respeito a dados recolhidos junto dos alunos (87,5% – IQ1 e IQ2), é possível encontrar alguns comentários dos docentes (2 UT codificadas – 3,1%), da coordenadora (4 UT codificadas – 6,3%) e do responsável institucional (2 UT codificadas – 3,1%), relativamente à participação no mestrado, destacando o facto de

os alunos terem frequentado anteriormente a instituição como fator decisivo para a sua escolha (continuidade de estudos).

Relativamente à utilização da tecnologia e à modalidade de ensino/aprendizagem adotada no curso, para 4 dos docentes (30,8%) a questão motivacional passa pelo desafio em readaptar algumas das suas práticas, adequando as formas de trabalhar e recursos utilizados a cada grupo de alunos. Concordando que se trata de uma experiência na qual se desenvolvem competências pessoais e profissionais, 2 dos docentes que participaram no *focus group* consideram ainda ser importante criar espaços para a partilha de experiências de forma a intensificar e tirar um maior partido dos recursos ao seu dispor.

“ [o mestrado] obrigou-me a ser mais organizado e a ser mais responsável por aquilo que é a preparação dos conteúdos para um... para o grupo específico de alunos que tenho à minha frente”. (FG – D01, Anexo 10)

“ (...) a mim obriga-me a procurar, a pensar na melhor forma, como é que eu interligo os conteúdos com a dimensão da internet. E (...) fez-me pensar (...) comecei a perceber esta tendência e obrigou-me a repensar não só no conteúdo, mas também na organização porque aquilo que eu também percebo, é que as pessoas cada vez são menos disponíveis para receber só a teoria, sem logo de seguida isso ser complementado com exemplos práticos e eles terem a oportunidade... e eles também explorarem isso. Não só ouvirem a nossa perceção. E, portanto, obrigou-me de facto a alterar, a pensar na aula em diferentes fases”. (FG – D02, Anexo 10)

Tratando-se de algo muito pessoal, relativamente à tecnologia, 2 docentes declararam não investir muito na área, não só por falta de conhecimento prévio, mas, sobretudo, pela falta de apetência e interesse. Essa mesma posição é assumida pela coordenadora que afirma não ter investido na área das tecnologias por não ser uma área que lhe “interesse particularmente” e que se encontre “na sua linha de conhecimento”. Apesar de apoiar as iniciativas dos docentes a este nível, esta alude ainda à “saturação e cansaço” (EC – C, Anexo 8) destes face aos constrangimentos temporais e à conjectura global do país e do ES.

“As pessoas também não têm muita disponibilidade, é um facto. E há alguma desmotivação. A atual situação do ES não ajuda”. (EC – C, Anexo 8)

Na perspetiva da responsável institucional estas questões conjecturais devem também ser levadas em consideração quando se equaciona a situação dos alunos, uma vez que estes cada vez mais procuram prosseguir os estudos por se encontrarem em situação de desemprego. Neste caso, torna-se necessário refletir se o curso (nos moldes em que se encontra a ser desenvolvido) é atrativo para este tipo de aluno, que visa dar continuidade aos seus estudos e tem disponibilidade temporal. Na sua opinião, com vista à captação de candidatos para o MTID, deveria ser dada prioridade a estes alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de prosseguir os estudos dentro da instituição.

“Neste momento eu acho que, a perceção que eu tenho é que (...) temos muitos alunos na instituição que gostariam de dar continuidade à licenciatura e a prioridade deveriam ser esses alunos. Porquê? Porque os alunos não têm emprego. São 3 anos e nós aí captávamos muito mais alunos, se tivéssemos essa perspetiva de continuidade. No fundo há aqui uma questão muito prática. Os alunos dariam continuidade aos seus estudos, manteriam o seu apartamento, por exemplo”. (ERI – RI, Anexo 9)

5.3.3. Gestão do tempo e excesso de trabalho

Ainda que relacionadas com a questão temporal e com as dimensões organizacional e pedagógica (uma vez que estão diretamente ligadas à concentração das sessões presenciais e ao *blearning*), as categorias “Gestão de tempo” e “Excesso de trabalho” estão também englobadas na dimensão pessoal. Consideradas no âmbito desta dimensão, estas categorias refletem perceções individuais relacionadas com a situação específica de cada indivíduo, as suas características e experiências anteriores. Neste caso, retomando o que já foi dito a propósito da flexibilidade espaço-temporal e da motivação, a questão do tempo volta a ser fundamental, sendo transversal a todos os grupos de participantes. Na nossa análise optámos por distinguir “Excesso de trabalho” (numa aceção mais negativa relacionada com a incapacidade ou dificuldade acrescida em realizar determinadas tarefas no tempo previsto) de “Gestão do tempo” (referências com um carácter mais geral relacionadas

com o funcionamento do curso e o trabalho no seu todo). Em ambos os casos, atendendo ao facto de se visarem aspetos diferentes, é ainda importante distinguir as perspetivas de alunos e docentes, ressaltando-se algumas situações em que as UT, dada a sua proximidade, foram codificadas em ambas as categorias.

Do total de UT codificadas na “Dimensão Pessoal”, 18,8% (39) incluíram-se na categoria ‘Gestão do tempo’. Destas, 53,9% (21) dizem respeito a dados recolhidos junto dos docentes (FG e IQ3), limitando-se os alunos a sugerir melhorias na “calendarização dos momentos de avaliação” (IQ2 – A23, Anexo 3, Q5.3) e no “número de trabalhos pedidos” (IQ2 – A23, Anexo 3, Q5.3).

Estes dados corroboram as informações recolhidas através dos questionários dirigidos aos alunos de 2.º ano (IQ2) que revelam que 56,0% dos alunos não considera que a quantidade de atividades proposta seja adequada ao tempo disponível, o que contrasta com as opiniões dos docentes (IQ3), uma vez que 46,2% concorda com a afirmação (Gráfico 19).

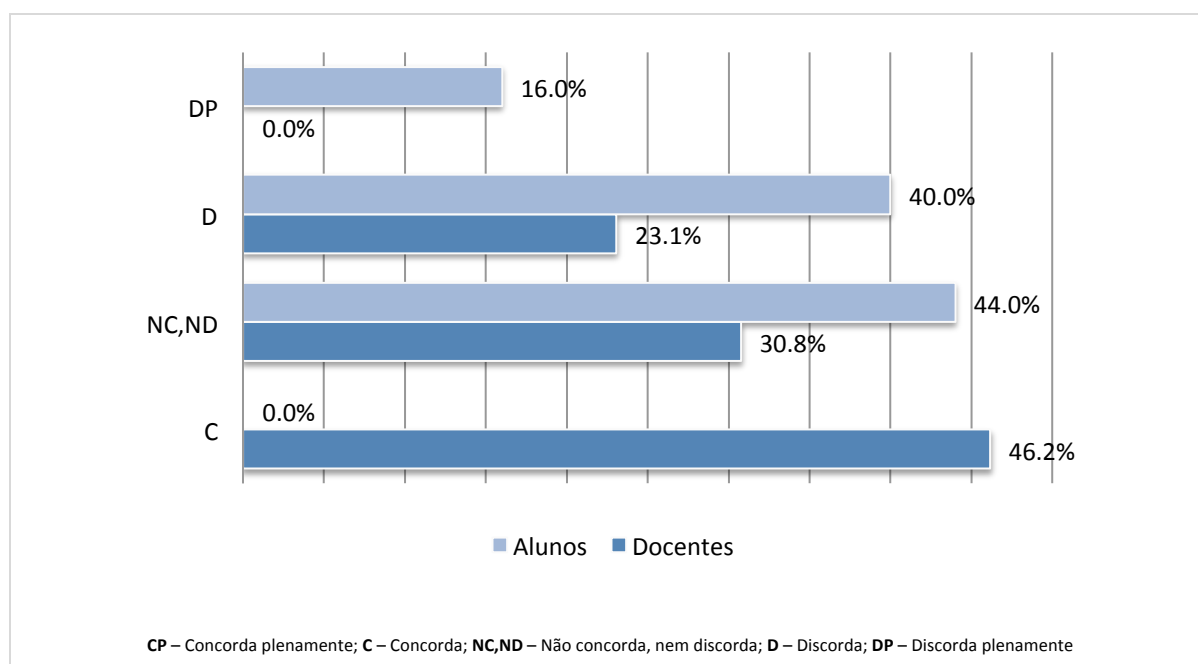


Gráfico 19 – Alunos e docentes: a quantidade de atividades foi adequada em relação ao tempo disponível

No entanto, não obstante este posicionamento, no âmbito do *focus group*, 2 dos docentes (15,4%) reconheceram que a carga letiva é algo pesada, assim como a pressão que existe sobre os alunos para que estes cumpram os prazos estipulados à partida.

“Porque ainda ontem estive com uma aluna e comentávamos exatamente isso, que me dizia que a carga letiva de concentração das UC é de tal ordem grande, os trabalhos que são pedidos num curto espaço de tempo que eles têm disponível, acaba por tornar um pouco confuso aquilo que é... o trabalho que têm que realizar”. (FG – D01, Anexo 10)

De acordo com os mesmos docentes (2), a esta pressão acresce ainda o facto de haver alunos, cuja formação de base não é da área do Turismo, o que condiciona o ritmo de aprendizagem e o cumprimento dos prazos estabelecidos.

“E este ano fiquei com mais essa percepção, porque o ano passado, se calhar nem tanto, mas eu acho é que aqui a diferença é que este ano os alunos não são maioritariamente da área de Turismo”. (FG – D02, Anexo 10)

“Como estava a dizer, alguns dos nossos alunos, dependendo da formação de base, desconhecem as fontes de informação. Como estavas a dizer. Por exemplo, alguns dos nossos alunos desconhecem totalmente a existência do INE dois pisos abaixo de onde estão a fazer a formação. Não sabem que existe ali na biblioteca uma sala de INE e nem sequer sabem que existem recursos privilegiados nas bibliotecas onde existe a extensão do INE para poderem encontrar a informação de que necessitam”. (FG – D02, Anexo 10)

A coordenadora do MTID, por sua vez, tende a colocar também o ónus do lado dos alunos referindo-se a alguma desorganização e inércia. Comparando as diferentes edições do mestrado, esta considera que não está em causa a modalidade de ensino/aprendizagem adotada para o curso, mas sim outros fatores, como as alterações efetuadas por alguns docentes ao cronograma inicialmente previsto, o que por vezes resulta numa sobreposição que não é possível controlar.

“Se eles conseguem dar resposta no 1.º semestre, que é apertado, não percebo as dificuldades no 2.º semestre, visto que, (...) são sempre entregas relativamente espaçadas. Agora, porventura nem sempre a organização do próprio trabalho deles... poderá ser resultado de alguma... de uma maior dificuldade. E tenho sentido isso, sobretudo na segunda e terceira edições. Na primeira não senti tanto. Senti que os alunos responderam todos de uma forma muito positiva às

recomendações, não houve como nestes tem havido pedidos constantes de mudança de calendário, algo que não fizemos no 1.º ano. Os calendários foram basicamente aqueles que tínhamos decidido, e, portanto os alunos cumpriram rigorosamente. Eu penso que quando se deu abertura para se começar a facilitar e deixar, por pedido dos próprios docentes, fazer algumas alterações de calendário, essa azáfama tem-se notado". (EC – C, Anexo 8)

A categoria "Excesso de trabalho", com 19 UT (9,2% do total das codificadas desta dimensão), é também mais referenciada pelos docentes (9 UT, 47,4% das codificadas nesta categoria – FG e IQ3), sendo que estes destacam o impacto da modalidade adotada no processamento do seu trabalho. Como se pode comprovar nas citações seguintes, 3 dos docentes que participaram no *focus group*, apesar de reconhecerem as vantagens do *blearning*, consideram que esta modalidade resulta numa maior carga de trabalho para eles. Se, por um lado, a existência de meios informáticos e de um modelo de sessões presenciais concentrado facilita a comunicação e permite a frequência e a participação de alguns alunos, por outro lado, coloca os docentes numa posição de quase permanente disponibilidade perante os alunos. Esta disponibilidade, para além de dificultar a gestão do tempo de resposta perante o volume de questões levantadas, condiciona também o desenvolvimento de outro tipo de atividades extra aula como a de pesquisa e de aprofundamento de debates em contextos exteriores à sala de sala.

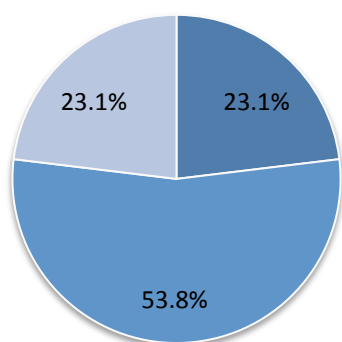
"Uma pessoa acaba por lidar com estas coisas, tem umas ideias para dinamizar atividades diferentes, mas isso implica andar à procura. Quem é que tem tempo para isso? Não é fácil nem para eles, nem para nós". (FG – D07, Anexo 10)

"Sim. Eu também concordo. Acho que o facto de nós termos outra possibilidade... de abirmos a possibilidade aos alunos de nos poderem contactar a qualquer hora e a qualquer momento, acresce muito ao nosso trabalho" (FG – D01, Anexo 10)

"É complicado nós trazermos para o âmbito da Internet e para o âmbito da comunicação à distância, trazermos a questão do prolongamento de alguns debates. Porque senão, não fazíamos mais nada! E era... Eu gostava muito de poder alongar as minhas discussões com os meus alunos só que... não tenho

tempo durante o dia para... para poder responder a todos e poder trocar esses pontos de vista". (FG – D01, Anexo 10)

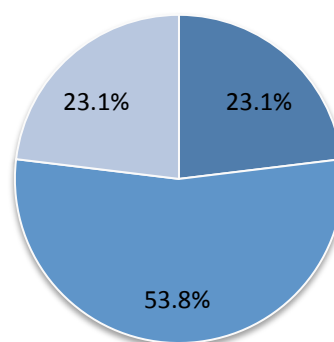
Estes fatores aliados à concentração das aulas no início do semestre serão responsáveis pela elevada percentagem de docentes (10, 76,9%) a concordar com o facto de a modalidade em *blearning* resultar não só num maior volume de trabalho mas também na aceleração do processamento da carga de trabalho, uma vez que obriga a mais trabalho num período mais curto de tempo (Gráfico 20 e Gráfico 21).



■ CP ■ C ■ NC/ND

CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda; D – Discorda; DP – Discorda plenamente

Gráfico 20 – Opinião dos docentes: impacto do *blearning* no volume de trabalho

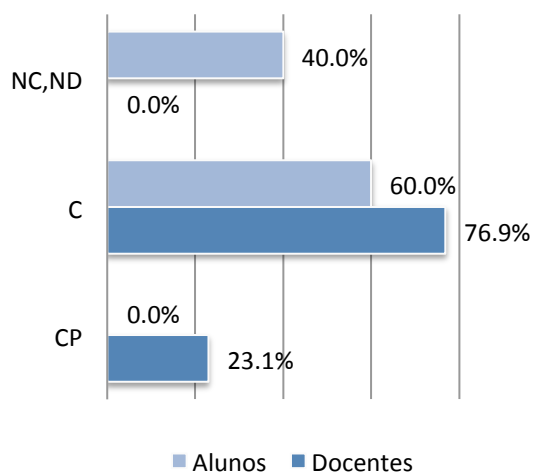


■ CP ■ C ■ NC,ND

CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda; D – Discorda; DP – Discorda plenamente

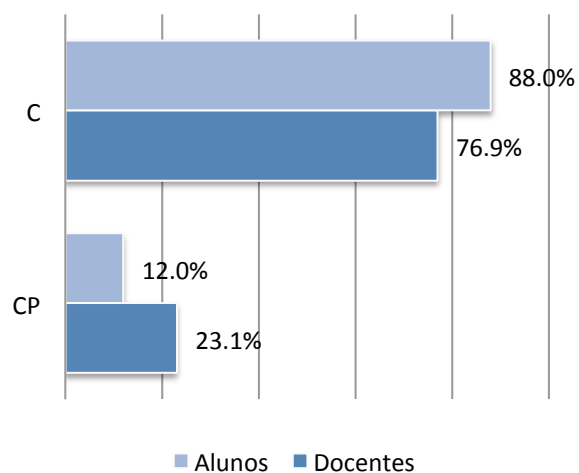
Gráfico 21 - Opinião dos docentes: impacto do *blearning* na velocidade de processamento de trabalho

No entanto, apesar das limitações apontadas, docentes (100%) e alunos (60,0%) concordam que o *feedback* por parte dos docentes foi dado em tempo útil. Relativamente à disponibilização de materiais pedagógicos no *Moodle* todos (100% de docentes e alunos) concordam que esta decorreu em tempo oportuno (Gráfico 22 e Gráfico 23).



CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda

Gráfico 22 - Opiniões de alunos e docentes: tempo de resposta por parte dos docentes



CP – Concorda plenamente; C – Concorda

Gráfico 23 - Opiniões de alunos e docentes: disponibilização atempada de materiais pedagógicos na plataforma Moodle.

Tal como decorre da análise do Gráfico 23, 76,9% dos docentes concordam que o facto de mestrado funcionar em *blearning* implica um excesso de trabalho para todos os envolvidos. Mais do que um problema de gestão pessoal, os docentes consideram que muito do trabalho que o MTID implica, acrescido das outras tarefas que acumulam em paralelo, não é devidamente contabilizado e reconhecido pela instituição (algo que também é apontado pela CAE). Para além disto, 4 docentes (30,1%) consideram mesmo que o facto de haver uma abordagem muito personalizada resulta, na sua opinião, num acréscimo que acaba por desgastar e desmotivar os alunos e docentes envolvidos e que condiciona o trabalho de investigação que seria necessário para melhorar determinados aspetos das suas práticas.

“Concordo plenamente que essa disponibilidade acarreta muito mais trabalho para o professor. Eu vejo ... é raro o dia em que eu não respondo pelo menos a dez alunos, pelo menos, e não só do mestrado” (FG – D04, Anexo 10).

“Basicamente, considero que os professores têm uma carga horária bastante elevada o que nem sempre ajuda num processo de autonomia e para a libertação

também para a investigação científica que seria desejável termos”. (EC – C, Anexo 8)

“Do ponto de vista organizacional, verifica-se ainda que há um trabalho acrescido para o docente que, para além de ter de dar as suas aulas, tem ainda de assegurar um acompanhamento muito personalizado aos alunos”. (IQ3 – D01, Anexo 4, Q5.4)

“Na prática, considero ainda que há um desgaste muito grande do professor, o que nem sempre é reconhecido”. (IQ3 – D10, Anexo 4, Q5.4)

“As sessões presenciais são muito concentradas e resultam numa carga adicional para docentes e discentes”. (IQ3 – D13, Anexo 4, Q5.4)

“Assim, reconhece-se uma carga de trabalho elevada dado que se trata de um curso em funcionamento em dois regimes” (R1-Anexo 11).

Confrontada com estes comentários, a responsável institucional defende a posição da instituição argumentando que não se trata de um acréscimo, mas sim de uma forma diferente de trabalhar. Para além deste argumento, esta considera ainda que uma melhor e mais adequada utilização das ferramentas e serviços disponíveis otimizaria o trabalho e resolveria o problema.

“Quanto à instituição não reconhecer... enfim... eu não considero que haja uma acréscimo de trabalho. Há uma forma diferente de trabalhar, uma concentração, mas as horas são contempladas. E depois o número de alunos também reduzido, temos de ter isso em atenção”. (ERI – RI, Anexo 9)

“Quer dizer, nós temos o Skype e podemos adicionar uma série de ferramentas que não estão a ser utilizadas. E, possivelmente aí as coisas estariam mais equilibradas. Não tenho essa noção da sobrecarga”. (ERI – RI, Anexo 9)

A questão da inclusão destas ferramentas e serviços no MTID será analisada na seção seguinte.

5.4. Dimensão tecnológica

Na dimensão tecnológica, analisámos a forma como a tecnologia foi utilizada no âmbito do curso, não só no que se refere aos recursos utilizados nas diferentes UC,

mas também enquanto suporte à comunicação e ao trabalho realizado a distância. Tratando-se de um curso em *blearning* foi também importante verificar se este facto criou algum tipo de expectativa nos alunos relativamente à utilização das tecnologias e até que ponto estas se confirmaram. No caso dos docentes, procurámos perceber até que ponto a sua experiência e formação anteriores foram um fator determinante na adoção e promoção da utilização da tecnologia e qual o impacto desta utilização na sua prática profissional. Mais uma vez, para além das secções dos questionários relativas ao uso das TIC (equipamentos, competências e tipos de utilização), a utilização do *Moodle* e aspectos relacionados com o contributo das tecnologias para o funcionamento do curso foram também considerados os dados obtidos a partir das entrevistas efetuadas, do *focus group* e dos relatórios da CAE. A partir dos relatórios obtidos constatou-se que as referências a esta vertente representam 20,6% (127 UT) do total das referências codificadas, verificando-se um equilíbrio relativamente às categorias e subcategorias definidas (Tabela 10).

Categorias	Fontes																	
	FG		EC		ERI		R1		R2		IQ1		IQ2		IQ3		Total	
	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%	UT	%
Comunicação	10	45,5	1	4,5	5	22,7	1	4,5	0	0,0	0	0,0	5	22,7	0	0,0	22	17,3
Utilização do Moodle	6	31,6	5	26,3	5	26,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,8	0	0,0	19	15,0
Expectativas	19	52,8	4	11,1	7	19,4	0	0,0	0	0,0	1	2,8	1	2,8	4	11,1	36	28,3
Limitações	14	66,7	1	4,8	5	23,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	21	16,5
Vantagens	12	41,4	1	3,4	1	3,4	1	3,4	0	0,0	0	0,0	11	37,9	3	10,3	29	22,8
Total	61	48,0	12	9,4	23	18,1	2	1,6	0	0,0	1	0,8	20	15,7	8	6,3	127	100,0

Tabela 10 – Dimensão tecnológica: UT codificadas por categoria

Nesta dimensão, e como se apresenta na Tabela 10 – Dimensão tecnológica: UT codificadas por categoria, do total de UT codificadas, 28,3% (36 UT) incluíram-se na categoria “Expectativas”, 22,8% (29 UT) na categoria “Vantagens”, 17,3% (22 UT) na categoria “Comunicação”, 16,5% (21 UT) na categoria “Limitações” e 15,0% (19 UT) na categoria “Utilização do Moodle”, tal como se passa a descrever.

5.4.1. Utilização do Moodle

Considerando que a componente a distância do mestrado em análise assenta em grande parte na utilização da plataforma *Moodle*, é fundamental enquadrar, ainda de

que forma breve, a sua utilização e analisar de forma mais aprofundada o tipo de interações verificadas no âmbito do curso, bem como a importância que lhe é atribuída por parte dos docentes e alunos.

Tal como tivemos oportunidade de referir, a componente a distância do curso de mestrado em análise assenta em grande parte na utilização da plataforma *Moodle*, SGA institucional, cuja utilização é obrigatória em todas as unidades orgânicas do IPVC. À semelhança do que acontece noutras IES portuguesas em que se verifica uma adoção generalizada deste tipo de plataforma (Dias, 2010; Duarte & Gomes, 2011), a utilização do *Moodle* no IPVC enquadra-se numa lógica alargada de modernização das instituições, a resposta a novas exigências relacionadas com alterações ao nível do público que as frequenta e o desenvolvimento exponencial das tecnologias e a adequação aos princípios da Declaração de Bolonha. Tal como afirma a responsável institucional entrevistada:

“No contexto atual as instituições têm de se modernizar e acompanhar os tempos e a evolução. No caso do Moodle, é já prática corrente na nossa escola. Começou um pouco por carolice, uma curiosidade por parte de algumas pessoas ligadas ao departamento de informática e veio a transformar-se numa ferramenta imprescindível. Aliás, atualmente, qualquer tipo de avaliação ou auditoria à escola e aos cursos, implica a verificação do Moodle”. (ERI – RI, Anexo 9)

Utilizada desde 2006, a relação com a plataforma *Moodle* no IPVC passou por diferentes fases. Inicialmente utilizada apenas na ESTG e na ESE e alojada em servidores internos das próprias escolas, a sua utilização foi gradualmente alargada a todo o instituto, com cada escola a ser responsável pela sua própria plataforma. Em 2010, procedeu-se à integração e centralização da plataforma, sendo criada uma plataforma única de acesso para toda a comunidade do IPVC. A partir desta data, o *Moodle* passou a estar alojado num servidor central, passando a estar sob a responsabilidade dos Serviços Informáticos do IPVC (Figura 15).



Figura 15 – Screenshot do Moodle do IPVC (Plataforma única de acesso)

No entanto, relativamente à utilização da plataforma, cada unidade orgânica e cada curso pode adotar procedimentos diferentes, sendo, porém, obrigatória a criação de uma área para cada UC em que devem constar os programa da UC, sumários, horário de atendimento do(s) docente(s), calendarização da avaliação contínua e registos de assiduidade. No caso da ESTG, cada docente é responsável por, em cada ano letivo, solicitar aos serviços que lhe sejam atribuídas “permissões de criador”, procedendo depois à criação da(s) área(s) da(s) sua(s) UC nos respetivos cursos. Em alguns casos pontuais, as UC podem ser criadas antecipadamente pelo coordenador de curso, sendo o docente responsável pela publicação de todos os conteúdos e recursos.

Tratando-se de um curso em *blearning*, no MTID para além da publicação dos documentos já referidos, são também disponibilizados na plataforma os materiais utilizados no decorrer das sessões presenciais e todos os outros recursos que os docentes responsáveis considerem essenciais para as respetivas UC, bem como as classificações obtidas nos diferentes momentos de avaliação. Esta indicação, que parte da coordenação do curso, não impede, contudo, que os docentes utilizem outras plataformas e serviços na prossecução dos objetivos das UC e na comunicação com os alunos.

Consultando as áreas das diferentes UC do mestrado, é possível verificar que, do ponto de vista da informação, todos os docentes publicaram os documentos

considerados obrigatórios pela instituição, bem como os materiais utilizados no decorrer das sessões presenciais e informações relativas à avaliação dos alunos.

Analisando os recursos utilizados⁴⁷, e considerando as 1.^a e 2.^a edições (2011/2013 e 2012/2014), é possível verificar que os docentes recorrem sobretudo à funcionalidade “envio de ficheiros” (utilizada por 100% dos docentes), sendo que os recursos “pacote IMS de conteúdo” e “livro” não são de todo utilizados (Gráfico 24). Dos ficheiros enviados constam, sobretudo, ficheiros em formato pdf, muito embora também se encontrem publicadas apresentações em PowerPoint (em 2 das 11 UC), vídeos (em 2 das 11 UC) e ficheiros em formato Excel e Word (respetivamente em 2 e 5 das 11 UC). A publicação de “URL” é também pouco significativa (em 2 das UC). Relativamente ao recurso “página”, este foi também pouco utilizado (em 3 das 11 UC). Neste último caso, é possível verificar que os docentes o utilizaram para publicar informações relativas ao funcionamento da UC, designadamente, o horário de atendimento e calendarização da avaliação.

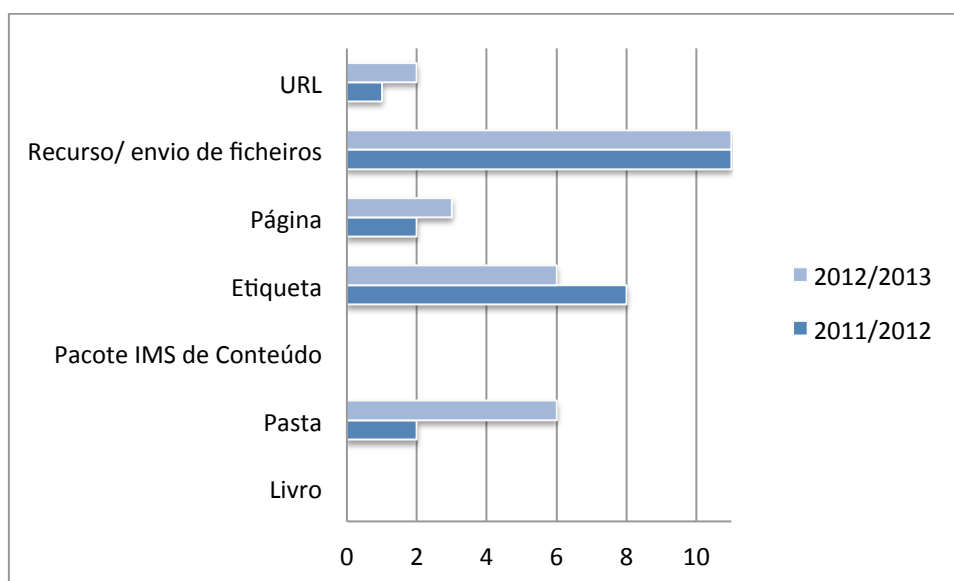


Gráfico 24 - Nº de UC que utilizam a funcionalidade “Recursos” da plataforma Moodle no âmbito das duas primeiras edições do MTID

Ao nível das atividades, e tal como se pode ver no Gráfico 25, destaca-se a utilização do fórum de discussão (mais uma vez para comunicar informações relativas ao

⁴⁷ Estes dados foram obtidos a partir da consulta das áreas das UC do MTID no Moodle e dos registos e relatórios de atividade.

funcionamento das UC – datas de avaliação, calendarização de tutoriais e alterações de horário).

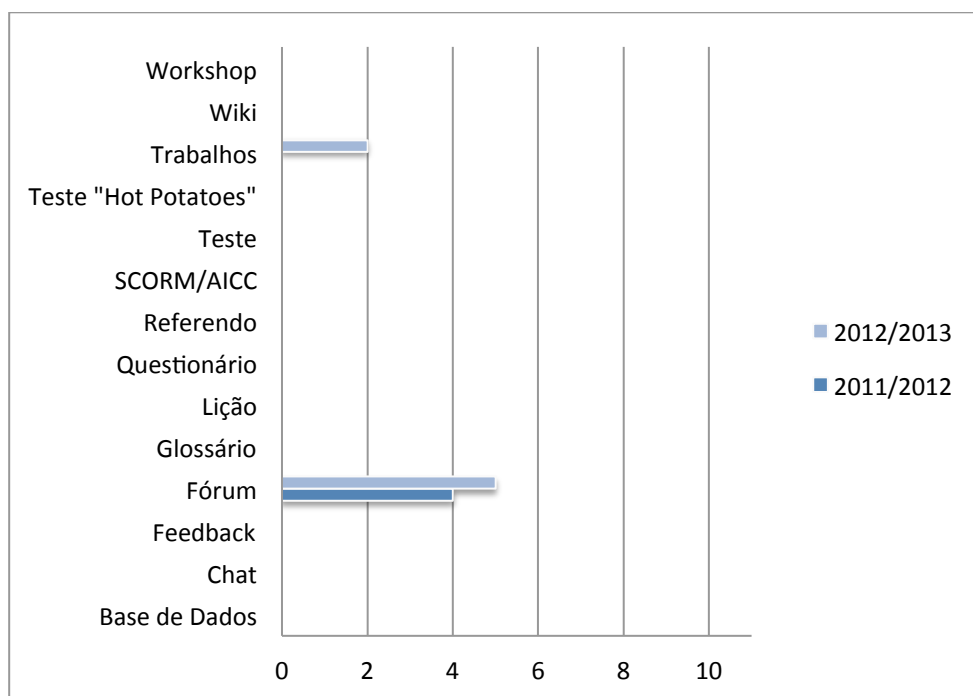


Gráfico 25 – Nº de UC que utilizam cada “Atividade” da plataforma Moodle no âmbito das duas primeiras edições do MTID

Tendo em conta os dados apresentados nos Gráfico 24 e Gráfico 25, é possível verificar que a plataforma é utilizada sobretudo como repositório de informação e para envio de avisos dos docentes para os alunos. Neste caso, e apesar de se verificar uma ligeira evolução na sua utilização, deve referir-se que nos fóruns intervêm apenas os docentes, não se verificando qualquer tipo de interação com os alunos. Igualmente significativo e sintomático destas reservas é o facto de, quando confrontados com a afirmação “Estimulei a utilização da plataforma de gestão de aprendizagem” apenas 53,8% dos docentes (7) expressar a sua concordância (IQ3 – Gráfico 26).

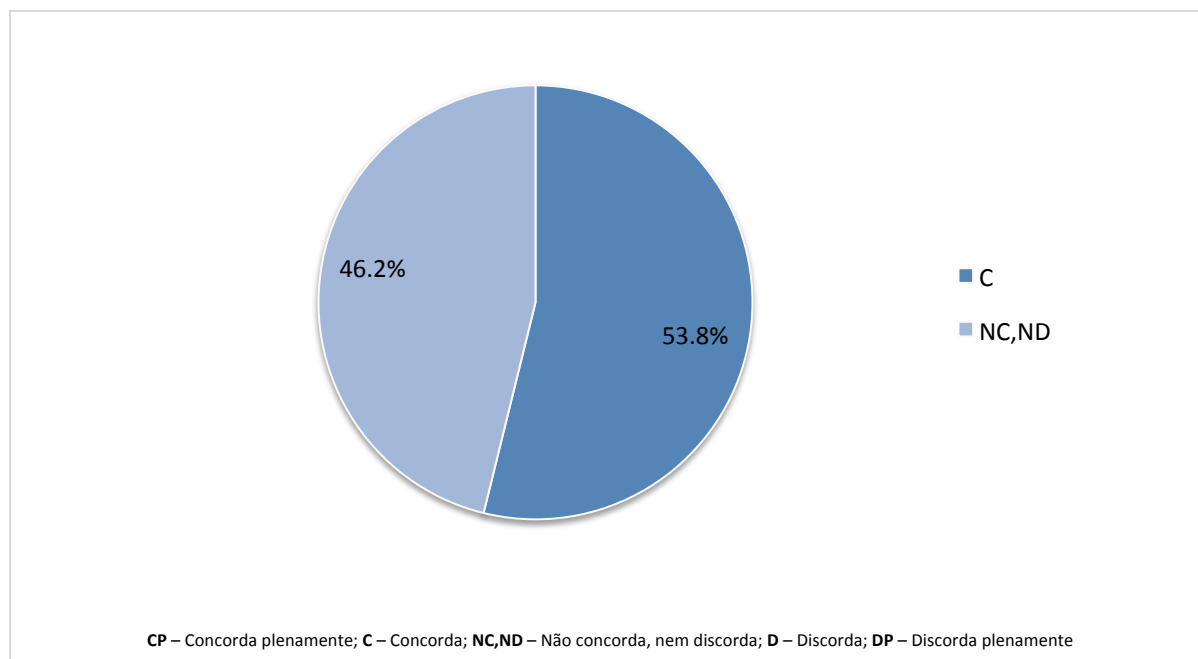


Gráfico 26 – Perspetiva dos docentes relativamente à promoção da utilização do Moodle no âmbito das suas UC

Estes dados são corroborados pelos relatórios de registo e de atividade gerados automaticamente pela plataforma. Tendo por base os *logs* na plataforma Moodle, verifica-se que no decorrer do semestre, há dois picos de acesso às áreas das UC. Alunos e docentes acedem à plataforma essencialmente nas três primeiras semanas do semestre e no período que corresponde à publicação dos resultados da avaliação das UC. No decorrer do ano letivo 2012/2013, nas UC “Turismo Sustentável e Desenvolvimento Económico” e “Planeamento e Gestão de Destinos Turísticos” regista-se porém um aumento do número de acessos (Gráfico 27 e Gráfico 28).

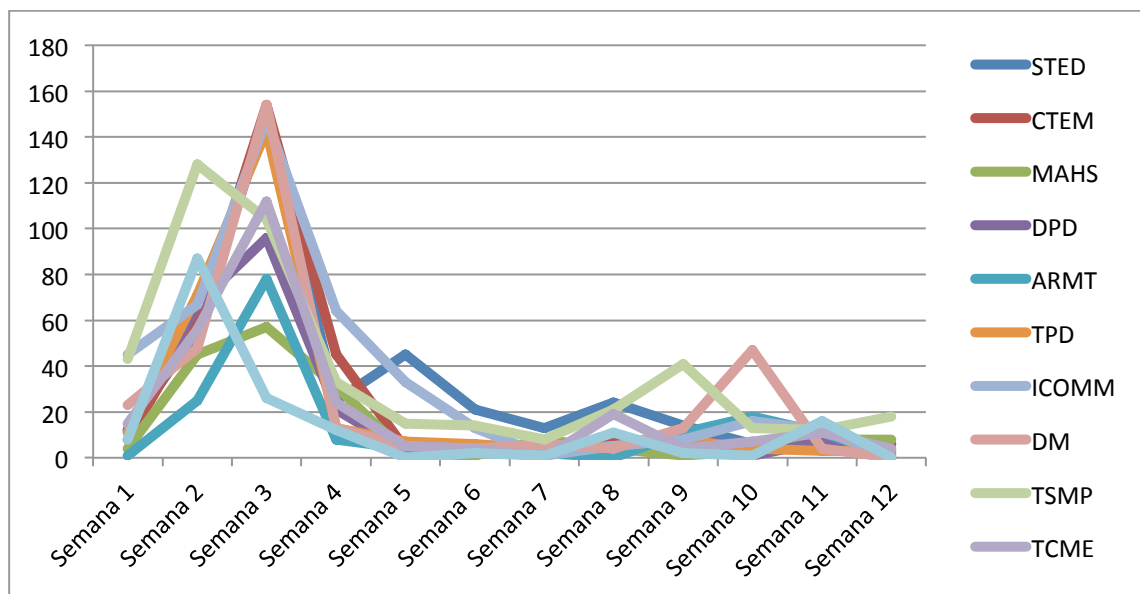


Gráfico 27 - Moodle: registro semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2011-2012)

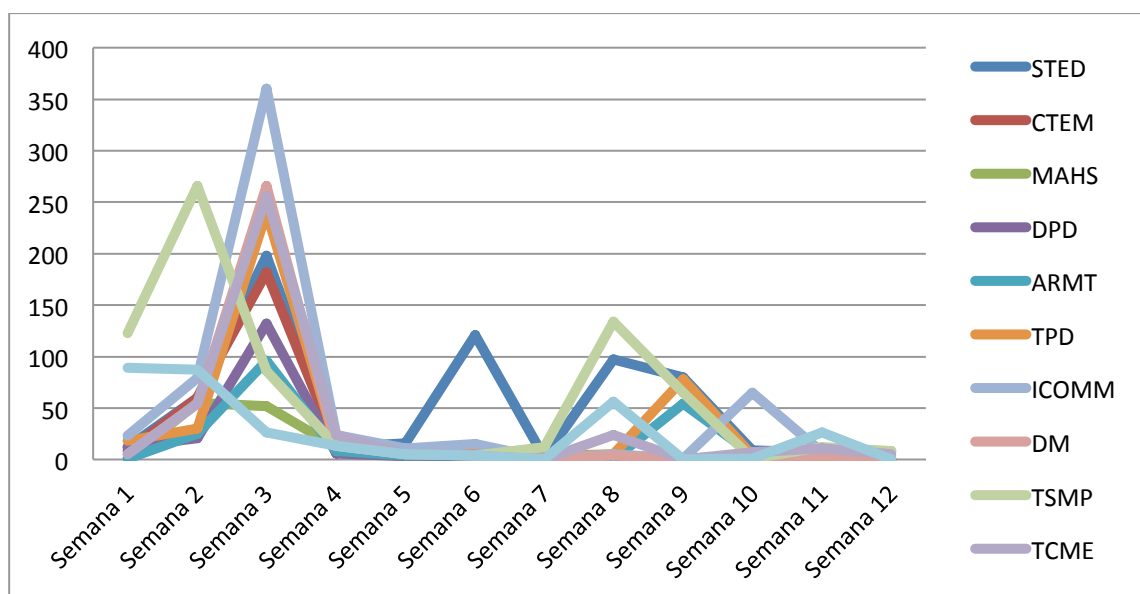


Gráfico 28 - Moodle: registro semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2012-2013)⁴⁸

⁴⁸ STED – Sustainable Tourism and Economic Development; CTEM – e-Business and e-Marketing Technology; MAHS – Museums, Arts and Heritage Strategies; DPD – Business Plan Development; ARMT- Advanced Research Methods in Tourism ; TPD – Tourism Product Development; ICOMM – Intercultural Communication; DM – Destination Monitoring; TSMP – Tourism Strategic Marketing Planning; e PMHRT – People Management – Human Relations ins Tourism.

Através da consulta da plataforma, verifica-se que, no caso da primeira, aumento está relacionado com a data de entregas de trabalhos, enquanto na segunda a publicação de informações no fórum geral da UC. Considerando apenas os *logs* e ações realizadas pelos alunos constata-se ainda que estes se limitam a consultar informação (“course view” e “resource view”), sendo as áreas mais visitadas as que dizem respeito à disponibilização de recursos e à avaliação.

Esta ideia de que a plataforma é utilizada apenas como repositório é referida pelos docentes, pela coordenação do mestrado e pela responsável institucional quando afirmam que:

“Neste momento a única coisa que vejo é que, em relação à oferta que há, em termos de Moodle e plataformas, estas só servem como meio de transporte, de comunicação, mais nada. Portanto, não são meios de aprendizagem (...) Colocamos os nossos sumários, colocamos os nossos papéis, folhas de assiduidade e pouco mais”. (FG – D03, Anexo 10)

“Concordo (...) que a plataforma Moodle serve apenas como veículo de transmissão de informação e de que não há esse feedback. No entanto, numa fase mais avançada, quando nós entramos, por exemplo, nos tutoriais com os alunos, o email e o Moodle servem como elementos de comunicação (...)”. (FG – D04- Anexo 10)

“O Moodle funciona um bocado como repositório (...) É lá posta a documentação, mas, ao nível da interatividade, há uma falha.” (ERI – R, Anexo 9)

Esta tomada de consciência por parte dos docentes encontra eco nos questionários aplicados, na medida em que, quando questionados sobre a possibilidade de terem formação na área das tecnologias, 8 (61,5% - IQ3 – Anexo 4, Q2.6) manifesta esse interesse, e desses, 6 (46,2% do número total de docentes) aponta a utilização do *Moodle* como uma das áreas a privilegiar (Gráfico 29).

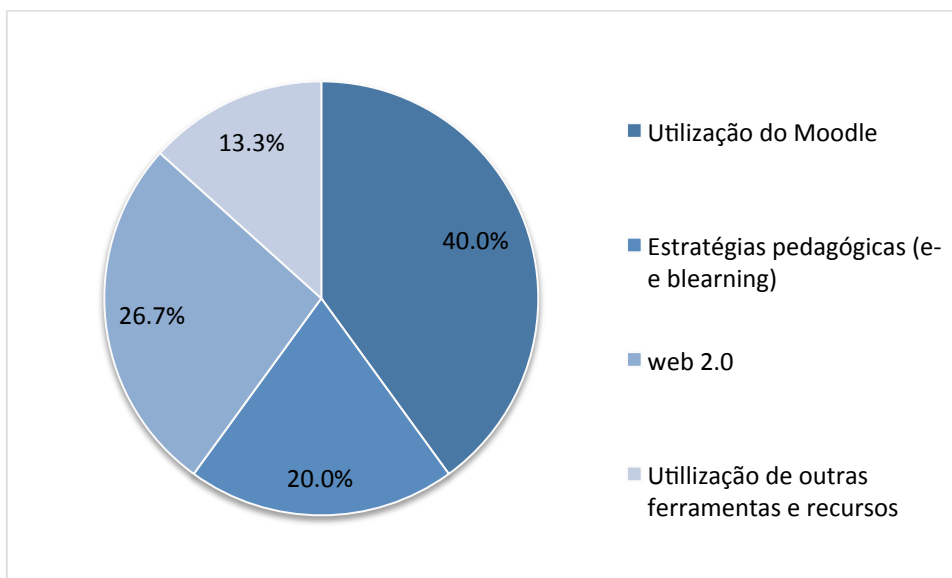


Gráfico 29 – Opinião dos docentes: as áreas em que consideram ser necessária mais formação

No entanto, e não obstante as limitações apontadas à plataforma, a sua utilidade é ressaltada por alunos e docentes. Para os docentes esta utilidade está relacionada, sobretudo, com a facilidade em fazer chegar a informação aos alunos:

“Permite-nos de uma forma muito mais rápida e efetiva e num toque de um clique estar em contacto e dar respostas muito prontas aos alunos. Permite-nos fazer uma informação (...) quase uma missiva que chega a todos, portanto, desse ponto de vista, é uma vantagem” (FG – D02, Anexo 10)

“Quando temos o lançamento de notas no Moodle, isso é um ponto que rigorosamente todos questionam e vão ver. Tirando isso... alguma informação de horários, alguma informação que às vezes se põe dos tutoriais (isso dá jeito) para agendar tutoriais, por exemplo, as aulas que vão sendo dadas, os materiais e bibliografia que muitas vezes não é possível abordar nas aulas (e facilmente os pdfs se colocam lá) e, portanto, é uma forma mais simples de fazer chegar a todos, sem dúvida”. (EC – C, Anexo 8)

Para os alunos destaca-se o facto de se “ter acesso aos materiais disponibilizados pelos docentes, confirmação de calendário, avisos e dúvidas” (IQ2 – A08, Anexo 2, Q6.4) e de “receber toda a informação e esta estar concentrada na plataforma” (IQ2 – A22, Anexo 2, Q6.4), bem como a “facilidade e rapidez” (IQ2 – A04, Anexo 2, Q6.4), com que se acede aos materiais apontados como uma vantagem da modalidade de

ensino e aprendizagem adotada no curso.

A plataforma é ainda vista como uma ferramenta útil e funcional. Quando confrontados com a questão da funcionalidade da plataforma relativamente às tarefas propostas no âmbito das respetivas UC, a maioria dos docentes (61,5%), como se pode ver no Gráfico 30, tem uma opinião positiva.

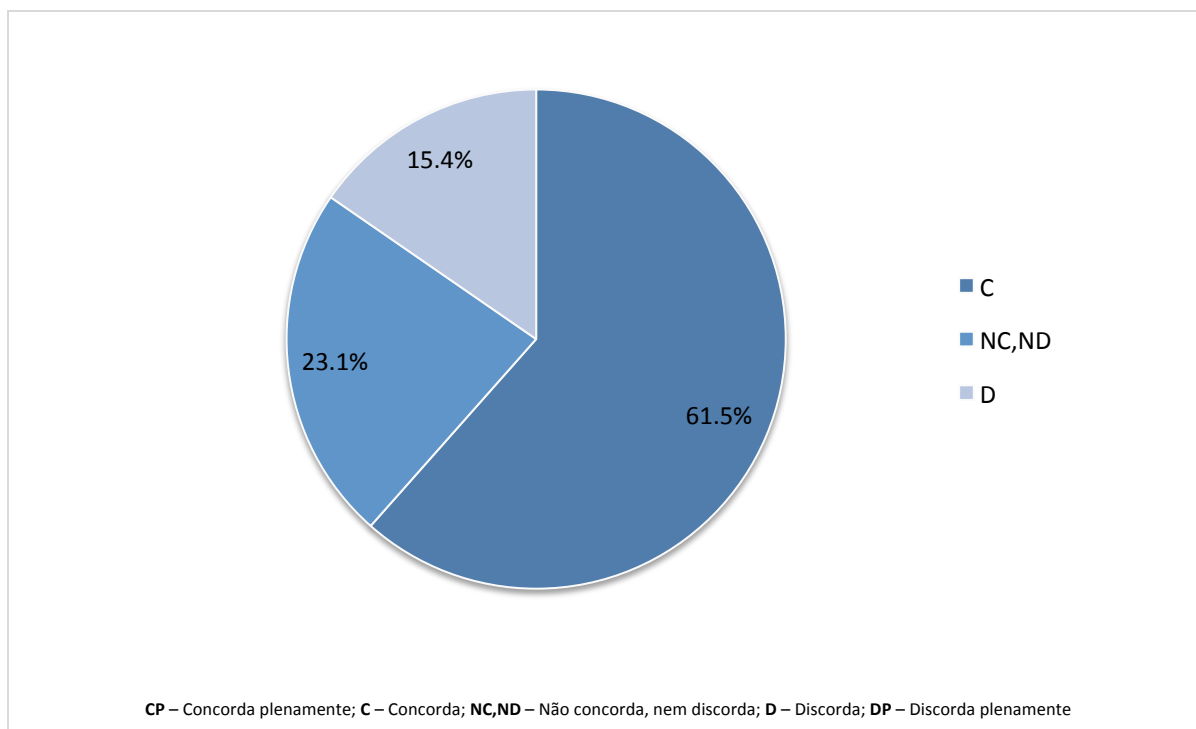
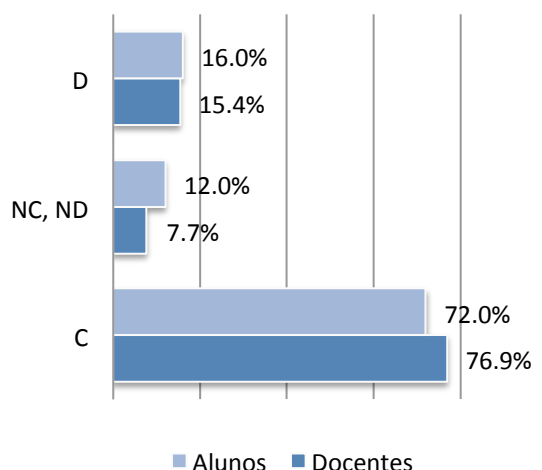


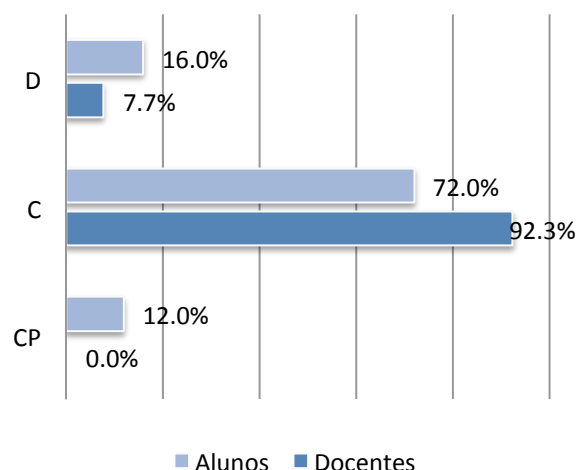
Gráfico 30 - Opinião dos docentes: a plataforma é funcional na prossecução de tarefas no decorrer da UC que lecciona

Na globalidade, quer alunos quer docentes concordam que a plataforma tem uma apresentação agradável (respetivamente 72,0% e 76,9%) e é fácil de utilizar (84,0% e 92,3% - Gráfico 31 e Gráfico 32)



C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda; D – Discorda

Gráfico 31- Opinião de docentes e alunos: a plataforma tinha uma apresentação gráfica agradável.



CP – Concorda plenamente; C – Concorda; nem discorda; D – Discorda;

Gráfico 32 - Opinião de docentes e alunos: as tecnologias envolvidas são de fácil acesso

Relativamente à comunicação, as opiniões são menos unânimes. Muito embora 84,6% dos docentes considerem que as ferramentas de comunicação envolvidas se adequem aos objetivos das UC que lecionam, estes parecem não estar seguros quanto ao facto da plataforma e as ferramentas de comunicação que esta disponibiliza facilitarem a interação entre intervenientes (61,5% não concorda, nem discorda e 23,1% discorda da afirmação – Gráfico 33 e Gráfico 34).

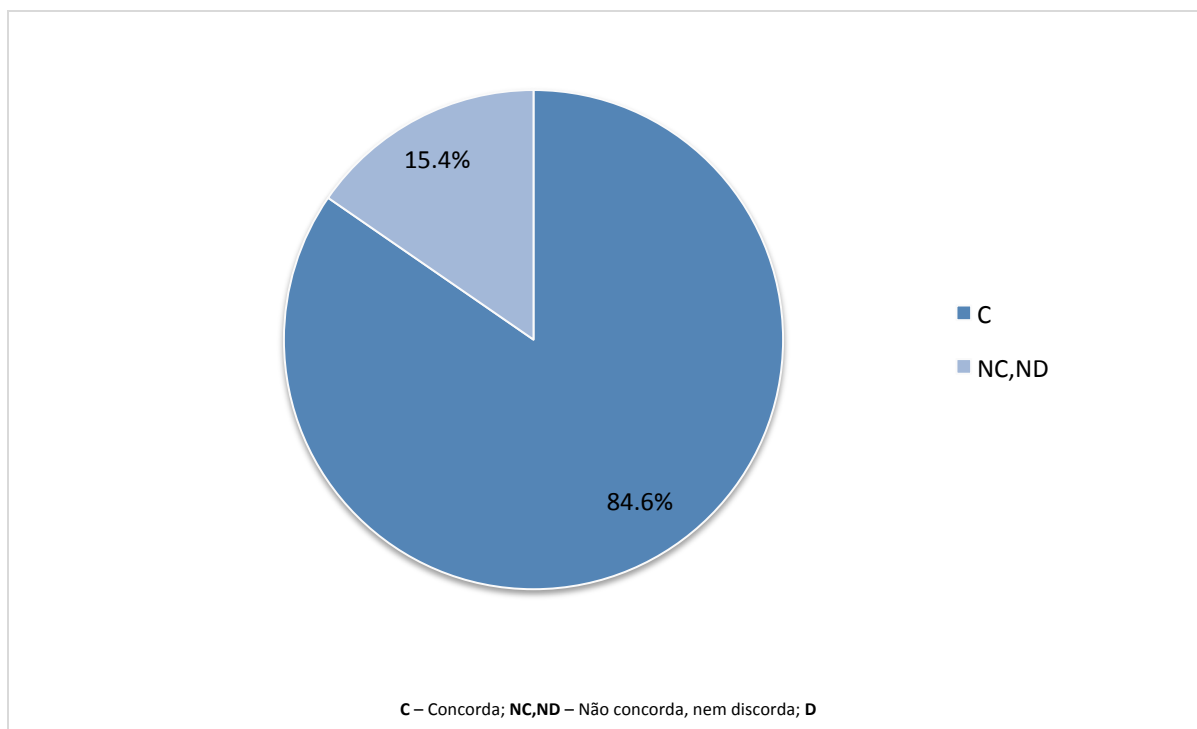


Gráfico 33 - Opinião dos docentes: As ferramentas de comunicação envolvidas adequam-se aos objetivos da UC que lecciona.

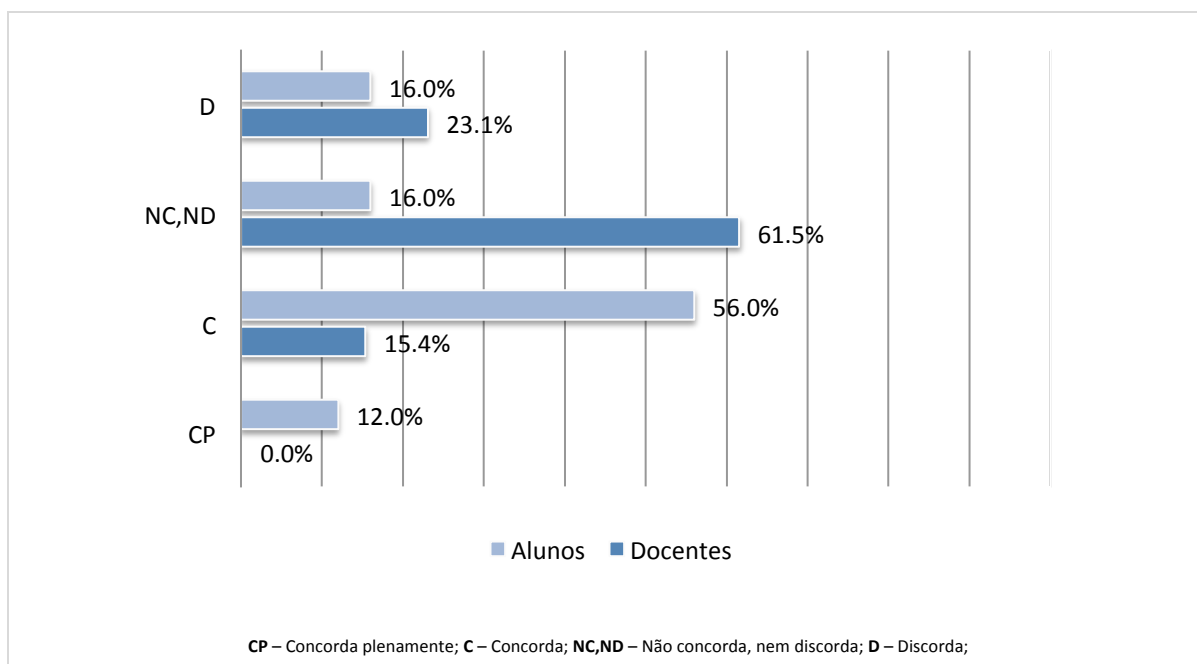


Gráfico 34 - Opinião de docentes e alunos: as ferramentas de comunicação facilitam a interação entre os intervenientes

Por outro lado, os alunos valorizam mais esta vertente comunicativa da plataforma (68,0% concorda ou concorda plenamente com a afirmação), destacando, sobretudo,

a relevância do email (84,0% concorda ou concorda plenamente com a afirmação. Já os fóruns de discussão e o *chat* são pouco valorizados (Gráfico 35).

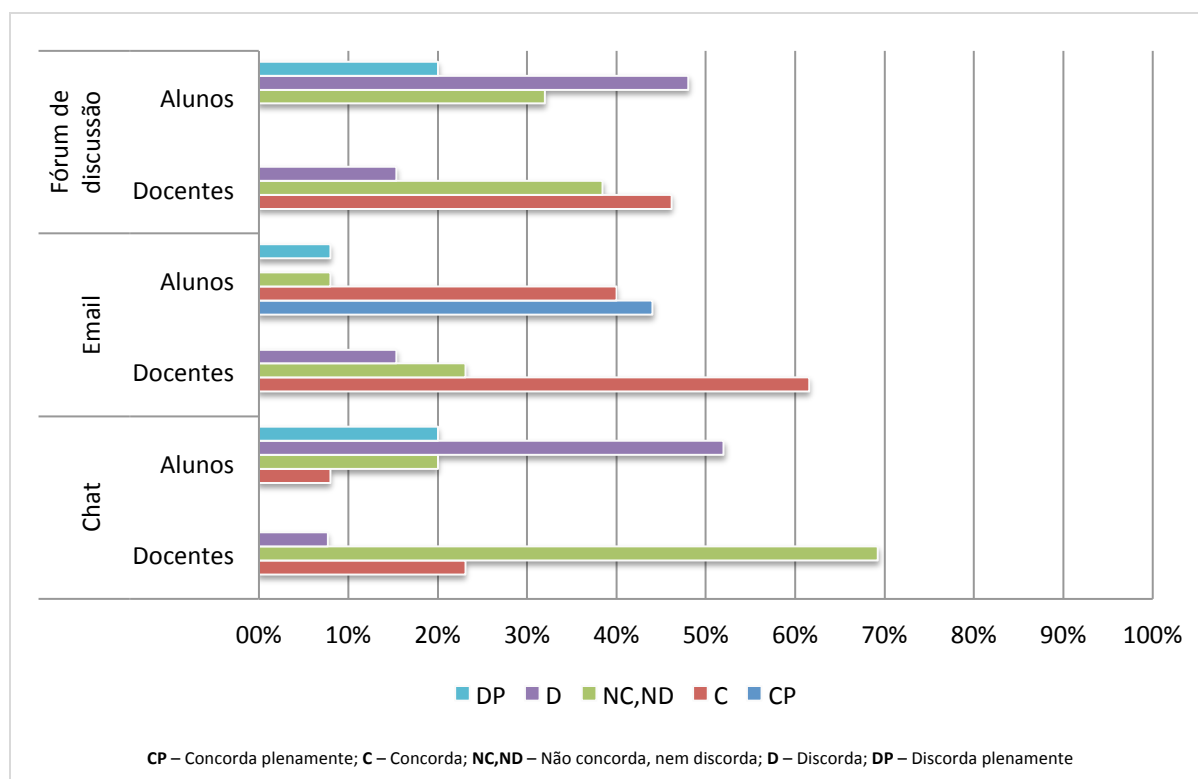


Gráfico 35 - Opinião de docentes e alunos: o email, fórum de discussão e o chat são relevantes para a interação entre participantes

No caso do fórum de discussão, 46,8% dos docentes concorda que este é relevante para a interação entre os participantes, enquanto 68,0% dos alunos discorda ou discorda plenamente desta afirmação. A consulta às áreas das diferentes UC permitiu confirmar que, apesar dos alunos consultarem os fóruns das UC, 100% das publicações foram realizadas pelos docentes.

Relativamente ao chat, e apesar de não haver qualquer registo da sua utilização, 23,1% dos docentes concorda que este é relevante para a interação entre os participantes (Gráfico 35). Por outro lado, dos alunos inquiridos apenas 8,0% expressou concordância, verificando-se que 72,0% discorda da afirmação (vs. 7,7% dos docentes).

Todos os participantes sentiram a necessidade de, no âmbito do curso, recorrer a canais de comunicação externos à plataforma. Para além do telefone (38,5%), os docentes referem o contacto através de email (100%) e serviços de

chat/videoconferência (externos à plataforma – 10 docentes, 76,9%); enquanto os alunos destacam a utilização das redes sociais (30,0%) (Gráfico 36).

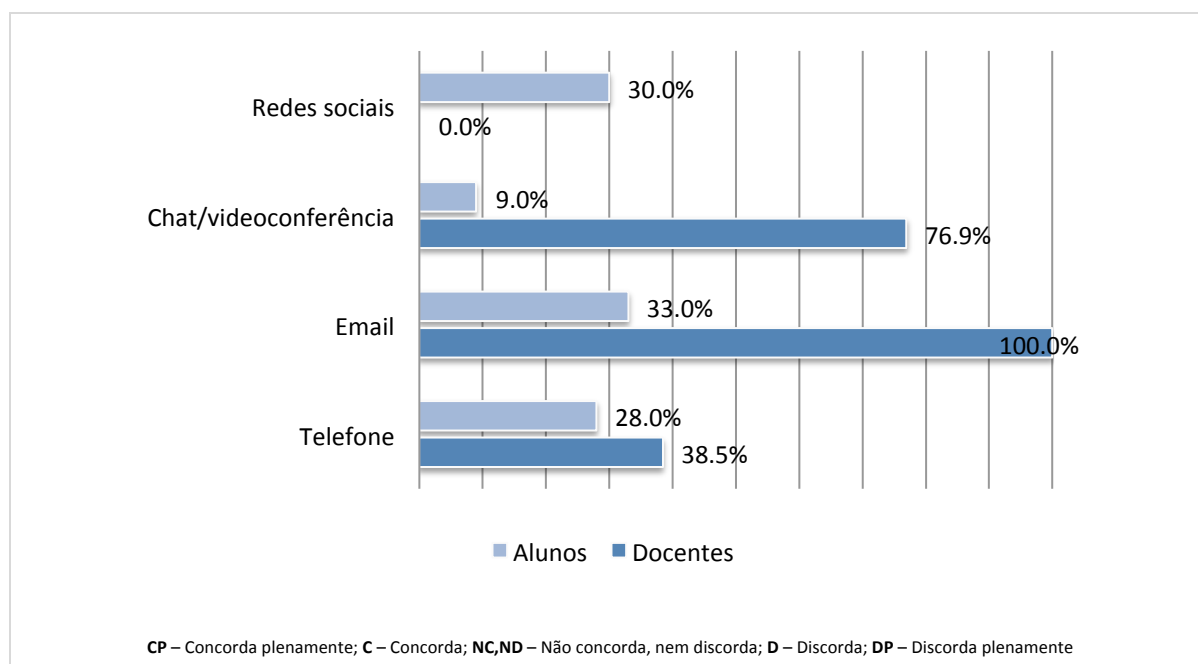


Gráfico 36 – Referência a outras formas de comunicação utilizadas no âmbito do MTID

Os motivos apresentados para esta utilização passam sobretudo por questões relacionadas com as limitações do próprio *Moodle* (não só fatores de ordem técnica, relacionados com o próprio conhecimento da plataforma, mas também o facto dos alunos procurarem um contacto mais privado e individualizado) e fatores práticos e pessoais relacionados com a experiência de utilização. Estes mesmos motivos são apontados pelos alunos, destacando-se que um número significativo (30%) referiu o facto de comunicar através de redes sociais. Para além disto, 15% dos docentes referem ainda responder aos alunos utilizando o mesmo canal de comunicação/serviço através do qual foram contactados.

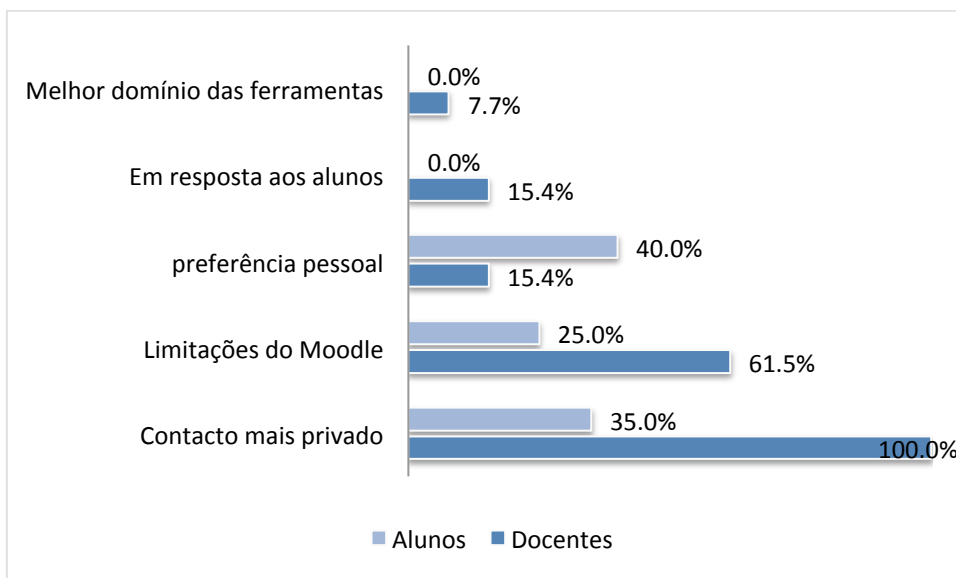


Gráfico 37 - Alunos e Docentes: motivos para a utilização de outras ferramentas/ serviços de comunicação

Ainda relativamente à utilização do *Moodle* é relevante acrescentar que, na opinião de 2 docentes (FG) e 3 alunos (IQ2), esta ainda está aquém do seu real potencial. No caso dos docentes, destaca-se o facto de esta utilização não passar “de aulas transpostas na Internet (...) muito aquém daquilo que se podia fazer” (FG – D03, Anexo 10) alertando-se para a necessidade do “próprio sistema ser um bocado melhor”, uma vez que “apresenta falhas” acabando essas dificuldades por “tornar mais complicado a forma como nós acabamos por lidar com a plataforma e os alunos acabam por também se desmotivar um bocadinho quando isso acontece”. (FG – D03, Anexo 10)

Todavia, quando lhes foi pedido opinarem sobre a qualidade do suporte técnico prestado 69,2% dos docentes considera que este é de qualidade (Gráfico 38).

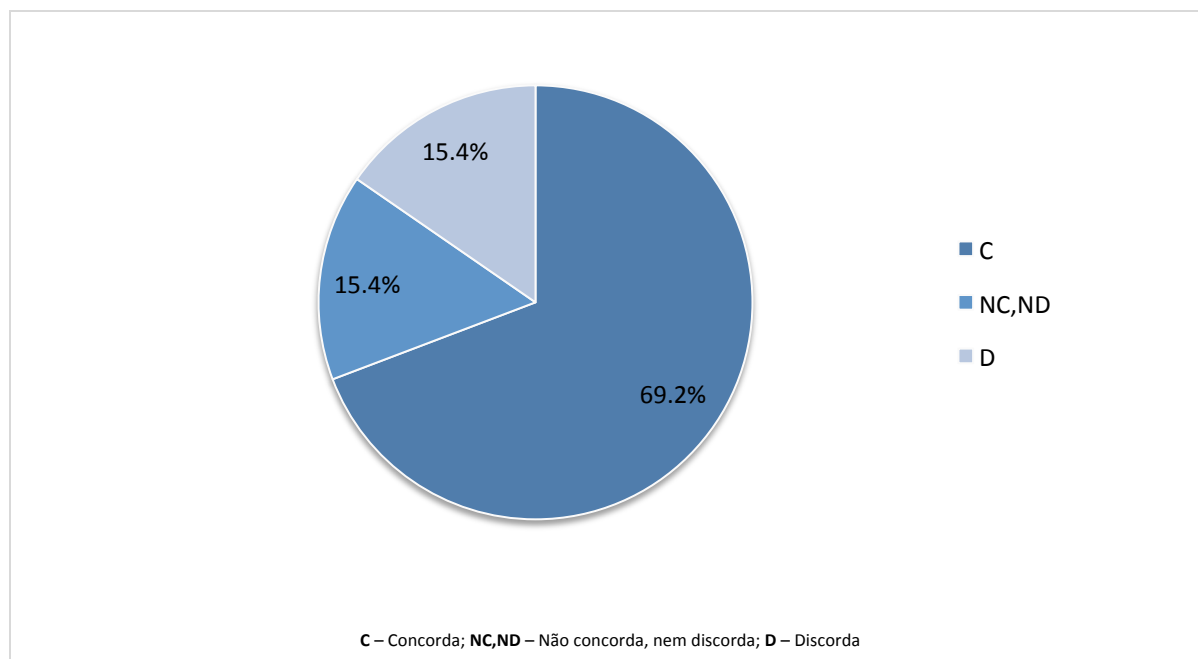


Gráfico 38 - Opinião dos docentes: o suporte técnico fornecido foi de qualidade.

Já os alunos, quando confrontados com a possibilidade de fazerem sugestões de melhoria que gostariam de ver implementadas no curso, para além de sugerirem a existência de um “alerta quando são introduzidos novos conteúdos na plataforma” (IQ2 – A03, Anexo 3, Q5.6), consideram que “se poderia tirar mais partido da plataforma” (IQ2 – A2, Anexo 3, Q5.6), e que “os docentes deveriam usar mais o *Moodle*”. (IQ2 – A06, Anexo 3, Q5.6)

5.4.2. Integração de outras ferramentas e serviços

Considerando-se que a utilização e o papel da tecnologia não se esgota na plataforma *Moodle*, tornou-se importante perceber que outras ferramentas e serviços foram mobilizados nas diferentes UC do MTID e de que forma foram usados. Para além das já referidas ferramentas de comunicação, dados retirados do questionário aplicado aos docentes (IQ3) revelam que 6 (46,2%) destes afirmam ter recorrido a outras ferramentas e serviços no âmbito das suas UC. Como podemos ver no Gráfico 39 (IQ3, Q.4.9.1) 46,1% dos docentes recorreram a blogues e serviços de partilha de ficheiros, 12,5% a serviços de *micro-blogging* e redes sociais e 7,7% a *wikis*.

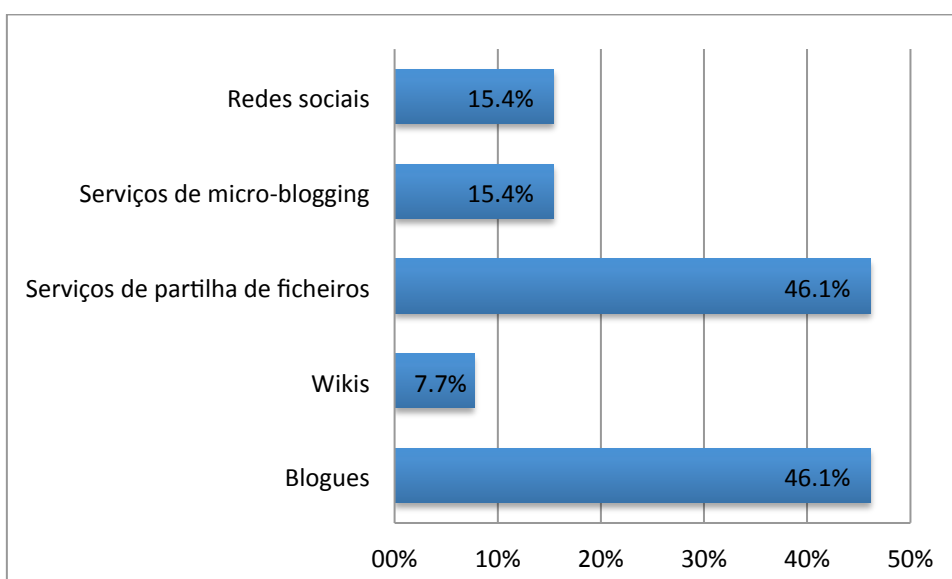
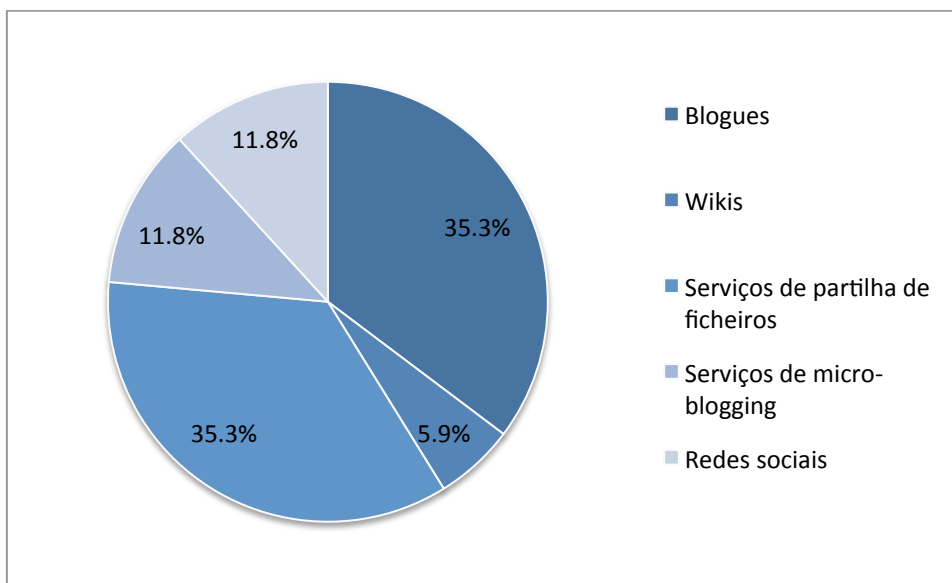


Gráfico 39 - Docentes: outras ferramentas e serviços utilizados nas UC que lecionam

A utilização das ferramentas e serviços, apresentados no gráfico 39, ficou a dever-se, por um lado, aos objetivos das UC, uma vez que fazem parte dos conteúdos das UC de “Marketing Estratégico no Turismo” e “Tecnologia de Comércio e Marketing Eletrónico”, e também ao interesse dos docentes em explorar alternativas ao *Moodle*.

Neste caso, e como decorre da análise do Gráfico 39, sobressai, mais uma vez, a utilização dos blogues, tendo 1 docente destacado o papel que estes desempenharam ao nível do debate de ideias que surgiram no prolongamento das aulas.

“Porque permite (...) discutir abertamente questões que não são claras para toda a gente. Toda a gente participa e cria um espaço virtual de troca de ideias que na aula nem sequer (...) podia sonhar, porque a aula é intensiva. (...) Eu fiz uma experiência uma vez e resultou bem no blogspot (...) e aí houve discussão. Isso é muito bom, e também se pode guardar e depois documentar e pode-se mostrar e dar para a próxima geração aprender coisas e aí vejo várias maneiras de reagir” (FG – D03, Anexo 10).

5.4.3. Comunicação

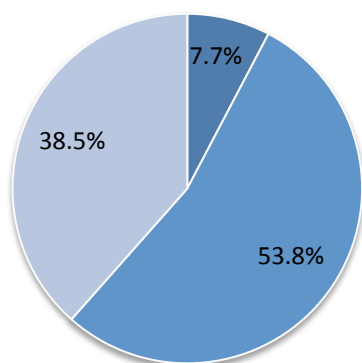
A questão da comunicação não se esgota nas ferramentas e serviços utilizados. Com um total de 22 UT (17,3%) codificadas nesta dimensão, e como se verá de seguida, na generalidade, os participantes no estudo consideram que o recurso à tecnologia veio facilitar não só a interação, tornando-a mais rápida e cómoda, mas teve também um efeito ao nível pedagógico, ao permitir o prolongamento dos debates realizados em contexto presencial, alargando-os a outras esferas e contextos.

“Permite-nos de uma forma muito mais rápida e efetiva e num toque de um clique estar em contacto e dar respostas muito prontas aos alunos. Permite-nos fazer uma informação, como o P3 dizia, quase uma missiva que chega a todos, portanto, desse ponto de vista, é uma vantagem” (FG – D04, Anexo 10)

“Eu acho que é uma mais-valia, ou pode ser uma mais-valia como uma forma de comunicação óbvia” (EC – C, Anexo 8).

“Agora que eu vejo isto como um instrumento de facto que potencia aquilo que é para além da aula, isso é verdade” (FG – D01, Anexo 10).

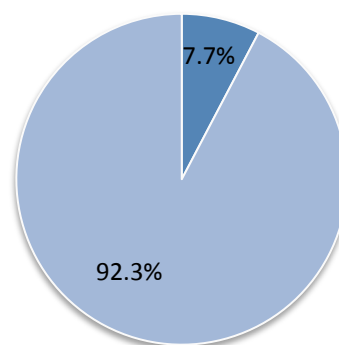
Neste sentido, 8 docentes (61,5%) expressaram concordância com a afirmação de que a “existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas” foi importante no âmbito das UC que lecionam (Gráfico 40), considerando ter valorizado as contribuições dos alunos nas plataformas utilizadas (Gráfico 41).



■ CP ■ C ■ NC,ND

CP – Concorda plenamente; C – Concorda; NC,ND – Não concorda, nem discorda

Gráfico 40- Perceções dos docentes: a existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com a(s) UC foi muito importante.



■ CP ■ C

CP – Concorda plenamente; C – Concorda

Gráfico 41 – Perceções dos docentes: valorizei a contribuição, opiniões e partilha de recursos dos alunos nas plataformas utilizadas.

No entanto, e tal como já vimos, não obstante este reconhecimento, 4 docentes (FG – Anexo 10) manifestaram a sua preocupação perante o facto da ubiquidade da tecnologia e a facilidade de acesso se traduzir numa maior exigência para o docente. Referindo-se ao facto do contacto com o professor ser algo mais acessível, questiona-se se isto não implica um trabalho adicional, na medida em que há um maior volume de interações escritas que é preciso dar resposta.

“(…) Essa disponibilidade acarreta muito mais trabalho para o professor. Eu vejo ... é raro o dia em que eu não respondo pelo menos a dez alunos, pelo menos, e não só do mestrado. (...) É muito mais fácil e eles também têm uma relação com o professor hoje muito mais facilitada e não têm os problemas de os questionar”
(FG – D04, Anexo 10)

Por outro lado, a proliferação de utilização de diferentes meios de comunicação no âmbito do MTID dificulta a monitorização e acompanhamento dos procedimentos por parte da coordenação e da instituição. Esta questão é levantada pela CAE que considera ser necessário que seja criada “uma base mais formal de comunicação com vista à coesão da sua estrutura curricular e ao efetivo funcionamento do curso” (R1,

Anexo 11), e é reforçada pela responsável institucional que considera ser importante criar mecanismos de controlo.

“Por exemplo, como é que se garante que o aluno, no dia tal, entrega o trabalho? Uma proposta ou um draft que o aluno tem de entregar, como é que eu faço esse controle. Através do mail, certo, mas porque não usar a plataforma para o processo ser mais claro” (ERI – RI, Anexo 9).

Por outro lado, verifica-se ainda que 4 (16%) dos alunos consideram que os canais de comunicação disponíveis são insuficientes, defendendo a necessidade de “criar mais canais de comunicação com os docentes” (IQ2 – A04, Anexo 2, Q6.6) e ter “mais conversa pessoal com os professores, ou através do skype ou de forma pessoal” (IQ2 – A04, Anexo 3, Q5.6). Esta posição está em consonância com a opinião manifestada anteriormente por um número significativo de alunos no final do 1.º ano⁴⁹ (56%) e de docentes (46%) quando afirmaram ter sentido de falta de um maior contacto pessoal.

No entanto, do ponto de vista da comunicação, os alunos consideram que a utilização de meios informáticos contribuiu para a promoção da interação entre alunos (65,7% concorda ou concorda plenamente com a afirmação) e destes com os professores (80,0%) – Gráfico 42.

⁴⁹ Mais especificamente, das 2.ª e 3.ª edições.

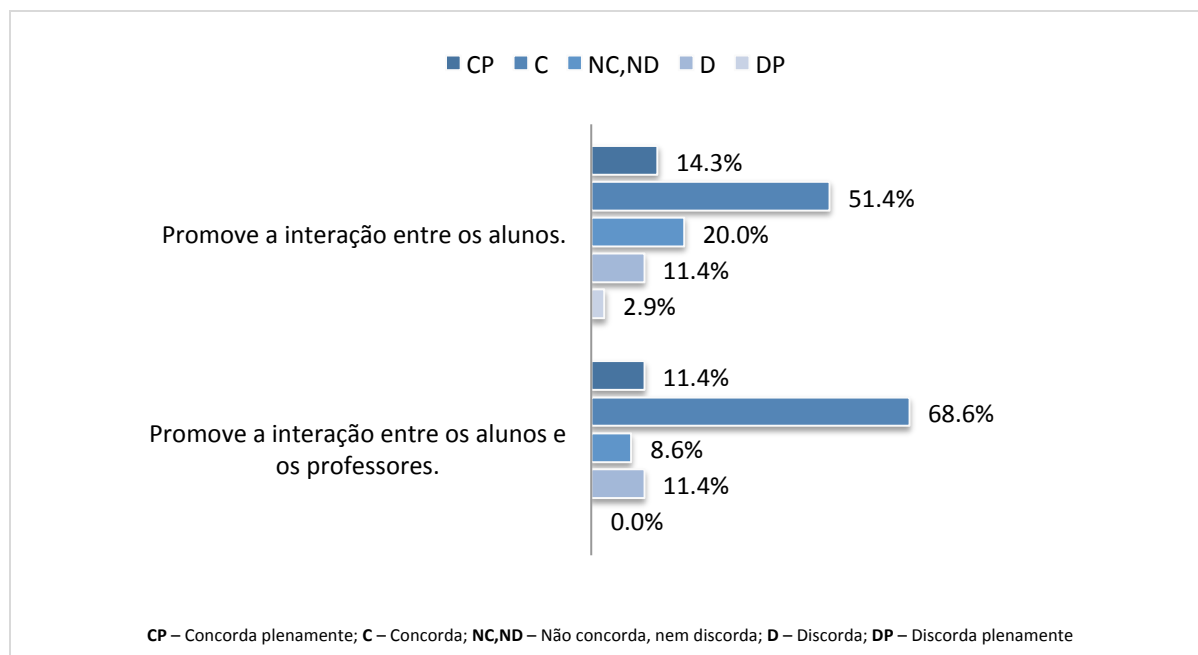


Gráfico 42 – Alunos: vantagens de utilização de meios informáticos e ferramentas de comunicação no MTID

5.4.4. Expectativas dos participantes

No que diz respeito à categoria “Expectativas”, 63,9% (23) das UT dizem respeito a dados recolhidos junto dos docentes (FG, IQ3), 19,4% (7) da responsável institucional entrevistada e 11,1% (4) da coordenadora do mestrado, sendo que do total das UT codificadas nesta categoria, apenas 5,6% (2) são atribuídas aos alunos.

Relativamente às expectativas, considerámos ser importante perceber quais seriam à partida as projeções dos participantes relativamente à integração de serviços e ferramentas no MTID e no eventual impacto dessa utilização na escolha e participação no curso.

Retomando a descrição do perfil dos participantes, e apesar de, ao nível dos equipamentos não haver grandes disparidades, verificam-se algumas discrepâncias na utilização de determinadas ferramentas e serviços, o que poderá condicionar as suas expectativas e perceções relativamente à integração da tecnologia no MTID (Gráfico 2 e Gráfico 7 – cf. Secções 4.6.1 e 4.6.2. – caracterização dos participantes).

Se, por um lado, os alunos apresentam índices de utilização diária mais elevados (tendo referido um maior número de ferramentas e serviços que utilizam diariamente), destacando-se as redes sociais (94%) e os serviços de partilha de

ficheiros/*media sharing* (54%); por outro lado, a utilização por parte dos docentes é menos expressiva. Em relação às redes sociais, 15% dos docentes refere não utilizar este tipo de serviço a título pessoal ou académico (cf. Gráfico 2). Outro dado relevante é a utilização de wikis. Neste caso, 31% dos alunos refere a sua utilização diária, verificando-se que apenas 6% não utiliza a ferramenta e 77% dos docentes indica nunca ter utilizado.

A utilização de redes sociais no contexto do MTID foi um dos tópicos abordados no âmbito do *focus group* e da entrevista à coordenadora do curso. Muito embora 2 docentes tenham argumentado que a não utilização deste tipo de serviço seria uma questão pessoal, estes não deixaram de reconhecer o seu potencial, destacando-se o facto de os alunos as utilizarem frequentemente noutros contextos.

“Pessoalmente, não gosto do Facebook, por isso... compreendo naturalmente, e isto pode ser um contrassenso, porque estando eu a dar a disciplina de Marketing, naturalmente que eu tenho que perceber do Facebook para lhes falar, isso eu consigo garantir, mas, pessoalmente, não gosto do Facebook” (FG – D02, Anexo 10).

Todavia, discute-se também a possibilidade de que este tipo de ferramenta, ainda que muito utilizado pelos alunos, poder cumprir outro tipo de objetivos que não passem diretamente pela sua utilização no contexto das UC. Neste caso, poderá ser importante enquanto ferramenta de comunicação entre os alunos, como destaca uma docente:

“Porque é um facto, o que eu acho que, o que tenho percebido é que nós transmitimos alguma coisa e eles, entre eles, num grupo fechado, discutem isso no Facebook. Mas eu acho que eles estão confortáveis com a ideia de que é o grupo deles e nós não temos acesso a isso.” (FG – D02, Anexo 10)

Os dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário respondidos pelos alunos (IQ1 e IQ2) parecem corroborar esta opinião na medida em que, apesar de 94% afirmar utilizar diariamente redes sociais, 57,1% gostaria de ver estas redes integradas no curso (Gráfico 43).

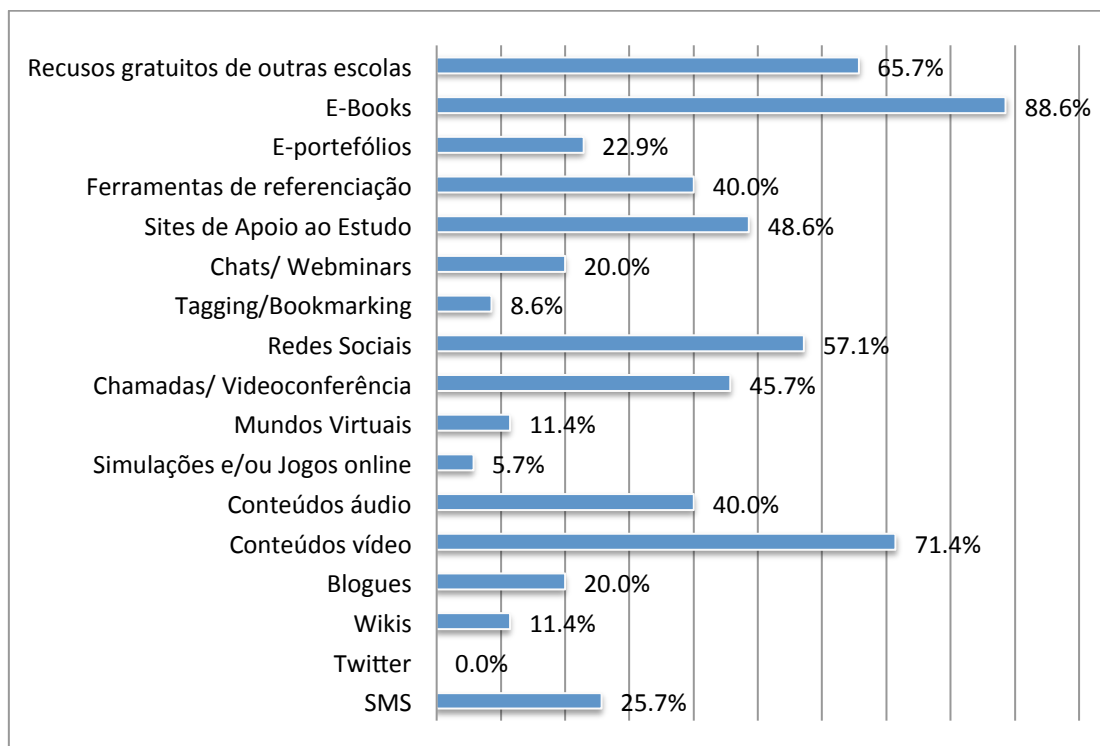


Gráfico 43 – Alunos: ferramentas/serviços/ conteúdos que gostariam de ver integradas no MTID

Na sua generalidade, no que toca a ferramentas, atividades e conteúdos que esperariam ver integrados no curso, os alunos parecem privilegiar o acesso aos conteúdos, destacando-se os conteúdos em formato de vídeo (71,4%) e também o acesso a e-books/e-textbooks (88,6%) e a recursos de outras escolas (65,7%). Logo de seguida surgem os sites de apoio ao estudo (48,6%), as ferramentas de chamadas/videoconferência (45,7%), os conteúdos áudio (40,0%) e as ferramentas de referência (40,0%).

Quando confrontada com estas expectativas por parte dos alunos, a coordenadora do MTID considera que, muito embora estas aspirações sejam legítimas, não se trata de uma área prioritária, realçando a importância dos alunos consultarem fontes mais tradicionais, designadamente os recursos disponíveis na biblioteca da instituição, chamando ainda a atenção para alguns riscos da utilização de determinadas fontes.

“Normalmente os alunos não gostam ou gostam cada vez menos de ir a uma biblioteca e consultar livros. Os alunos se tiverem um livro online e se tiverem um livro na biblioteca vão buscar o online. E nós temos vindo a fazer um esforço (...) no sentido de os direcionar para a utilização das fontes. (...) Tendo nós uma

biblioteca fabulosa, temos que ter isso em atenção. (...) Muitas vezes, também tenho de dizer, muita utilização online... nós acabamos por nem sempre disponibilizar determinados recursos no sentido de evitar situações de facilitismo, e outras questões... os direitos autorais, a questão do sentido crítico que é preciso desenvolver em relação a determinadas fontes.” (EC – C, Anexo 8)

Apesar de se reconhecer a importância de alguns destes recursos para alunos que estão fisicamente distantes da instituição, a coordenadora considera que a não inclusão de algumas ferramentas de comunicação e de alguns recursos e serviços é, sobretudo, uma questão estratégica. Por outro lado, ainda considera que existe uma plataforma institucional cuja utilização deverá ser potencializada. Nas palavras da própria:

“(...) a partir do momento em que temos de utilizar uma determinada plataforma, faria sentido que os alunos a consultassem. (...) Temos também o caso dos alunos que não podem deslocar-se com tanta facilidade ou frequência à biblioteca, mas procuramos estimular a utilização, digamos, menos prosaica das fontes. Mas isso é um bocadinho deliberado. Quanto ao áudio e vídeo, dependerá muito das unidades curriculares. Nesse sentido há alguma autonomia dos docentes, não tenho a perfeita noção desse tipo de utilização. Os conteúdos sim, de resto, varia muito” (EC – C, Anexo 8).

Neste sentido, os docentes assumem um papel preponderante na utilização da tecnologia no âmbito do MTID. A este nível, considerando a subcategoria ‘Motivação’, 2 docentes (15,4%) consideraram que a introdução e utilização de novas ferramentas pode ter um efeito positivo na sua prática profissional, na medida em que pode estimular o desenvolvimento de novas competências, obrigando a uma maior reflexão sobre a integração e articulação dos conteúdos e a sua adequação ao contexto e público-alvo.

“Eu também concordo. (...) Eu acho que (me) obriga a procurar, a pensar na melhor forma, como é que eu interligo os conteúdos com a dimensão da internet. E (...) fez-me pensar, sobretudo porque tem a ver com a dinâmica dos grupos, e ao fim da segunda, terceira aula eu comecei a perceber esta tendência e obrigou-

me a repensar não só no conteúdo, mas também a organização” (FG – D02, Anexo 10)

“Acabamos por utilizar mais ferramentas e explorar outros caminhos” (IQ3 – D01, Anexo 4, Q5.3).

Menos expressiva e consensual é a opinião de que esta utilização tenha algum impacto nas perceções e motivação dos alunos. Enquanto 1 docente (7,6%) refere o facto de que “a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e meios permite que os envolvidos estejam mais preparados” (IQ3 – D10, Anexo 4, Q5.3), outro considera que:

“(…) Isso não tem, penso que não tem o menor impacto. Os alunos nem sequer se apercebem muito bem disso, porque hoje em dia é tão normal para eles terem um contacto por email e por qualquer questão às vezes quase irrelevante, não é?” (FG – D04, Anexo 10)

No caso dos alunos, e não obstante as opiniões manifestadas anteriormente (cf. Gráfico 43) nas respostas aos inquéritos por questionário (IQ2), surge apenas uma sugestão relacionada com a utilização de ferramentas, sugerindo que “os docentes deveriam usar mais o *Moodle* e outras ferramentas” (IQ2 – A09, Anexo 3, Q.5.6), podendo equacionar-se a possibilidade desta questão não ser prioritária.

5.4.5. Vantagens e constrangimentos na utilização da tecnologia

A partir da análise dos dados recolhidos é possível apontar algumas vantagens e constrangimentos na utilização da tecnologia no âmbito do MTID. Para além dos aspetos já referidos, verifica-se que 92,0% (23) dos alunos (IQ2) considera que a existência de meios informáticos como suporte à discussão e partilha de temáticas relacionadas com as disciplinas foi muito importante, um número que é superior ao dos docentes (61,5%), ou seja, 8 concorda ou concorda plenamente com esta afirmação (Gráfico 44).

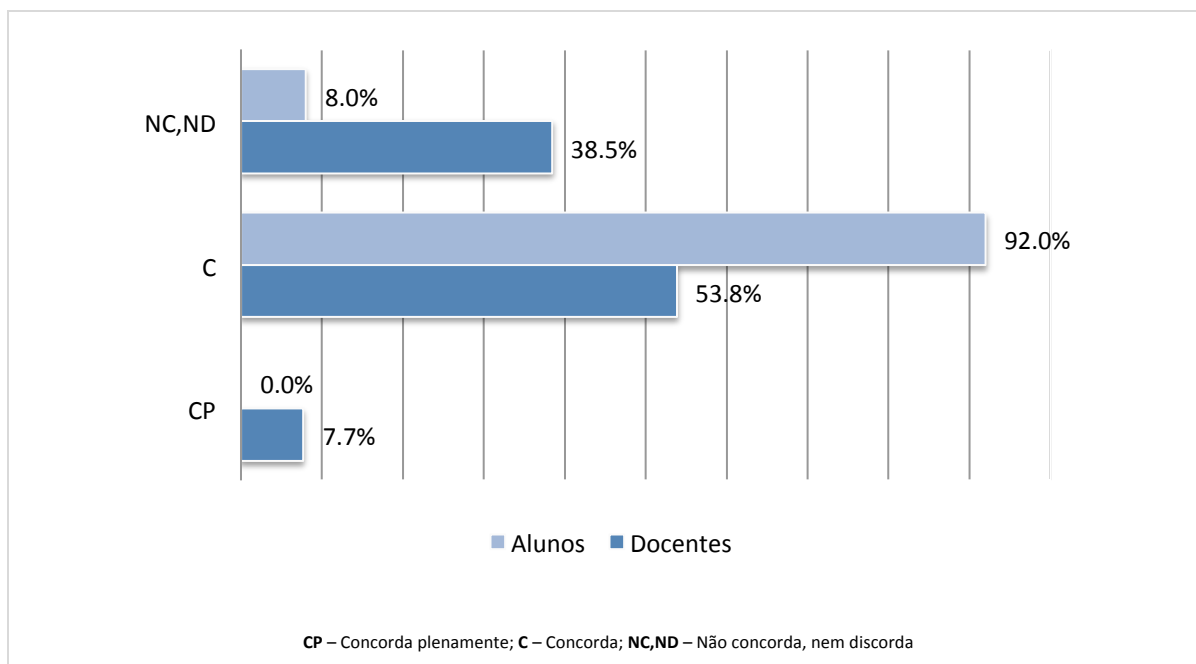


Gráfico 44 – Alunos e Docentes: importância da existência de meios informáticos para o suporte à discussão e partilha de conteúdos das UC

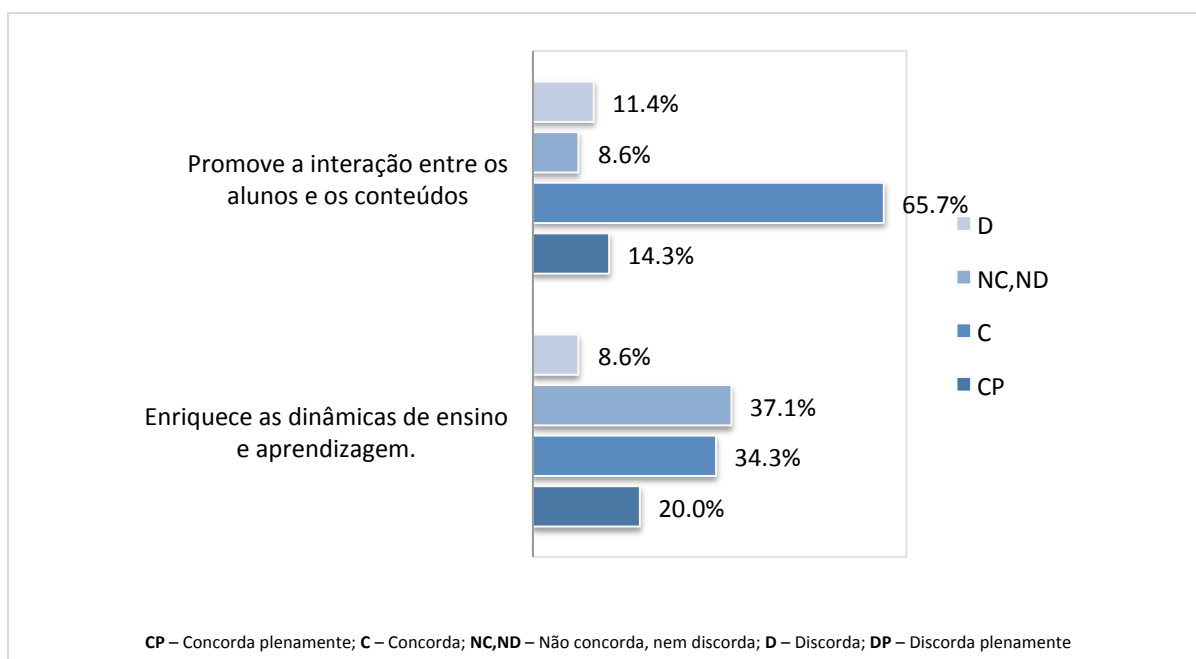


Gráfico 45- Opinião dos alunos: vantagens de utilização de meios tecnológicos no MTID

Numa análise mais aprofundada dos dados, há, ainda, indícios de que esta perceção positiva por parte dos alunos possa estar relacionada com a sua área de residência e situação profissional e de que a integração da tecnologia ser mais atrativa para aqueles que residem e/ou que trabalham fora do distrito de Viana do Castelo, uma vez que se verifica que todos os alunos que residem noutros distritos concordam com

esta afirmação. No caso dos trabalhadores-estudantes a percentagem baixa para os 80,0%, sendo que 8 em 10 concordam com a ideia de que a existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com as disciplinas foi muito importante⁵⁰.

No caso dos docentes, 3 voltam a realçar a questão da comunicação (já analisada), sendo que 1 dos docentes destaca o facto de as tecnologias tornarem possível a participação de peritos estrangeiros.

“Este modelo tem permitido ainda que alguns peritos estrangeiros, graças às novas tecnologias, participem de algumas das sessões”. (IQ3 – D03, Anexo 4, Q5.3).

Relativamente às limitações, das 21 UT codificadas (16,5% do número total de UT desta dimensão), 71,4% (15) são atribuídas aos docentes (FG e IQ3). No caso do *focus group*, 1 dos docentes afirma que, do ponto de vista da integração da tecnologia, “o curso está aquém” não passando de “aulas transpostas na Internet”, considerando que a utilização da tecnologia está muito circunscrita à utilização do *Moodle* que, por sua vez “serve apenas como veículo de transmissão de informação.” (FG – D03, Anexo 10). Outro docente, por outro lado, levanta a questão de, dado o perfil dos alunos, não haver a necessidade de procurar outras soluções do ponto de vista tecnológico, chegando 1 docente a considerar que o peso atribuído à tecnologia poderá mesmo ter um efeito negativo.

“As desvantagens penso que serão só para o professor e às vezes poderão também criar uma certa inércia, alguma preguiça dos alunos (...) por exemplo eles muitas vezes optam por fazer questões que... (...) evidentemente que a nossa resposta nunca é tão, tão evidente quando temos de debater um texto de que quando estamos a falar pessoalmente”. (FG – D04, Anexo 10)

Esta questão do perfil dos alunos é também referida pela coordenadora do MTID que, muito embora reconheça o carácter prático e utilitário da plataforma, aponta a falta de interesse dos alunos e a sua dependência do contacto presencial.

⁵⁰ Refira-se que estas referências são todas de alunos que já completaram o 1.º ano, sendo os dados relativos a um universo de 25 inquiridos.

“(Parece-me) que os alunos, pelo facto até de estarem muito aqui presentes, pelo facto de terem aqui o professor muito à mão, habituam-se muito facilmente a bater à porta do professor e nem sempre utilizam a informação que é disponibilizada. Dou-lhe um exemplo de algo muito simples. Bastará uma mudança de uma sala, essa informação é dada e os alunos pura e simplesmente não consultam. Há um grande esforço por parte dos professores em incitarem os alunos a utilizar, mas muitas vezes eles não o fazem porque se sentem... não há essa necessidade”. (EC – C, Anexo 8)

Concluída a análise e descrição dos dados e antes de dar por concluída a etapa 3 da Fase 1 do estudo (acompanhamento e definição de plano de atuação), sentimos a necessidade de proceder à sua sistematização, tendo adotado um modelo de análise SWOT, que esteve na base da definição do plano de intervenção e será descrito na secção seguinte.

5.5. Análise SWOT

Uma forma muito difundida de fazer o diagnóstico estratégico de uma organização ou projeto, a análise SWOT tem vindo cada vez mais a ser usada na área da Educação. Baseada na identificação de *Strengths* (pontos fortes), *Weaknesses* (pontos fracos), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças), esta análise, para além de simplificar algumas questões complexas, reduzindo-as “manageable tasks” (Thomas et al, 2013, p. 5), facilita a comparação entre o ambiente interno e o contexto de um projeto e o meio envolvente, permitindo a definição de prioridades e estratégias de atuação com vista ao seu.

Segundo Serra, Portugal, Torres e Torres (2010, p. 165) na análise dos “quatro fatores SWOT” devem ser consideradas as dimensões “interna/externa” e “positiva/negativa”, considerando-se “positiva ou alavancadora a relação entre as forças e as oportunidades; e negativa, ou mais ‘problemática’, a relação entre as ameaças e as fraquezas”. Por outro lado, os cruzamentos entre os pontos fortes e as ameaças e entre as fraquezas e oportunidades podem constituir indícios de vulnerabilidade e ou evidenciar limitações da organização.

No contexto desta investigação, esta análise pretendeu sintetizar os aspetos mais

relevantes dos dados descritos anteriormente, facilitando a sua apresentação, tendo estado ainda na base da elaboração e implementação de um plano de formação e na formulação de um conjunto de melhoramentos que foram propostos à coordenação e instituição responsáveis pelo MTID. Seguindo o modelo proposto por Serra (2010), procedeu-se à elaboração de uma matriz seguida de um esquema que pretende ilustrar as ligações entre os aspetos identificados (Figura 16).

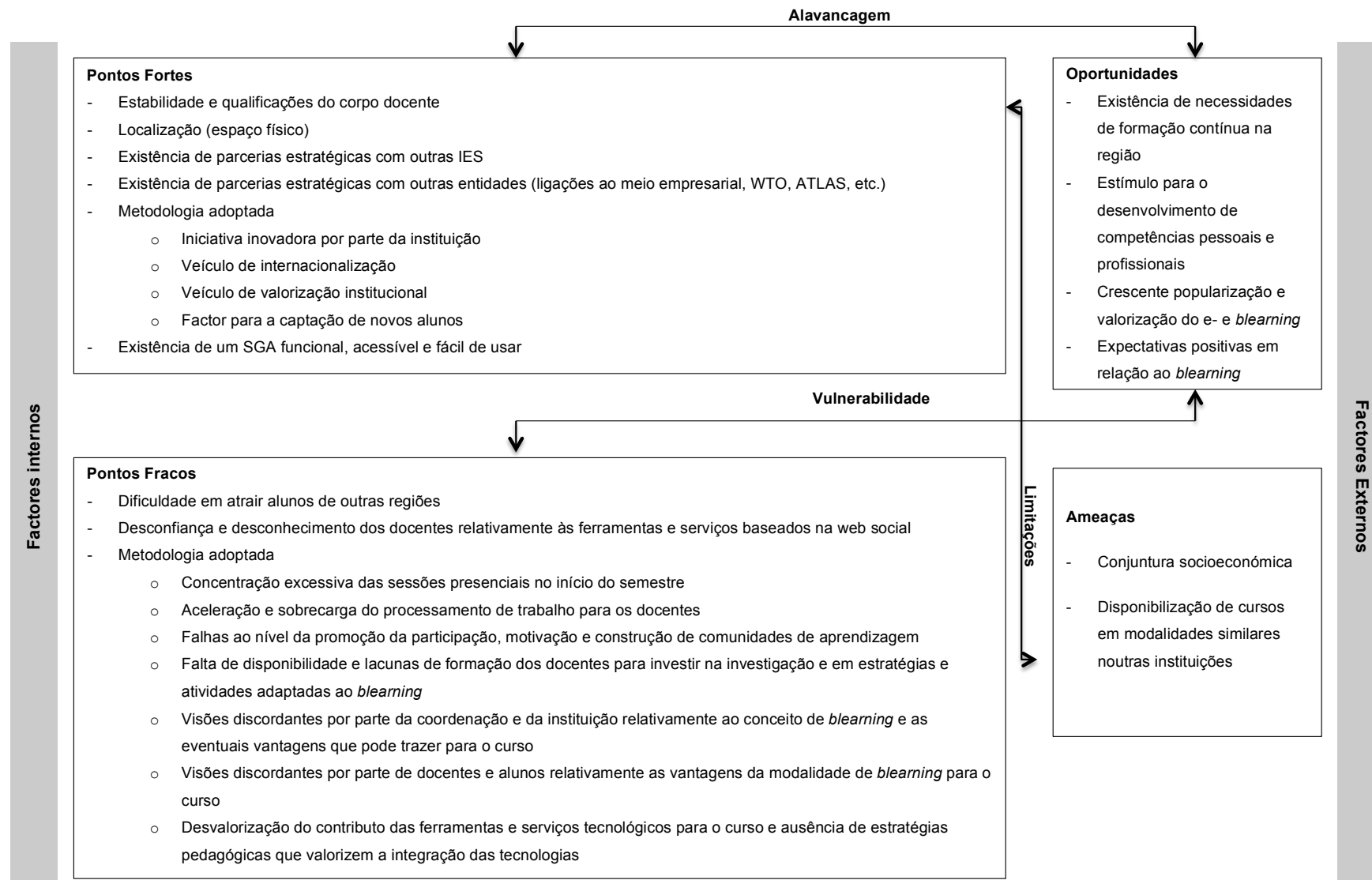


Figura 16 - Interligações SWOT - o *blearning* no MTID (adaptado de Serra et al., 2010)

Relativamente a esta análise, afigura-se-nos tecer algumas considerações. A escola possui um corpo docente estável e qualificado (ponto forte), muito embora, considerando a especificidade do *blearning* e a necessidade de adotar pedagogias que integrem as tecnologias, seja possível identificar lacunas ao nível da formação específica (designadamente no que concerne à utilização do *Moodle* e de ferramentas da *web* social e a adaptação de conteúdos e atividades a esta realidade). Reconhecendo-se o facto de o MTID funcionar em *blearning* constituir um estímulo para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos docentes, alguns fatores internos (tais como a falta de motivação e disponibilidade para investir em formação e investigação) limitam a sua aplicação. Estes fatores constituem oportunidades desperdiçadas de potenciar a utilização do SGA institucional (que é considerado funcional, acessível e fácil usar) e de integrar meios tecnológicos que promovam a participação dos alunos e a criação de comunidades de aprendizagem.

Ainda relativamente à modalidade de ensino/aprendizagem adotada (*blearning*), destaca-se o facto de esta ser considerada inovadora e promover a internacionalização e valorização do MTID, na medida em que potencia a captação de alunos estrangeiros e facilita a participação dos alunos em programas de mobilidade. No entanto, apesar deste potencial (que é reconhecido pelos participantes), na prática verifica-se que o número de alunos em mobilidade é ainda reduzido, podendo considerar-se que se trata de um fator com pouco impacto.

Globalmente percebida como um ponto forte, a localização da escola é outro fator que merece relevância. Se por um lado, o facto de o mestrado atrair maioritariamente alunos do distrito se pode traduzir no aproveitamento da oportunidade proporcionada pelas necessidades de formação contínua na região, a dificuldade em atrair alunos de outros distritos pode ser considerado um ponto negativo. Apesar de se ter adotado uma modalidade de *blearning*, verifica-se que os alunos tendem a valorizar o contacto presencial, sendo que a maioria tem disponibilidade para se deslocar frequentemente à instituição. Neste caso, atendendo ao perfil dos alunos, o facto de se ter optado por concentrar as sessões presenciais no início de cada semestre, é percebido como algo negativo. Para alguns docentes esta concentração e a necessidade de monitorizarem o trabalho realizado a distância constitui também uma

dificuldade, sobretudo por considerarem que esta representa um acréscimo ao seu trabalho. A estes fatores acrescem alguns problemas ao nível da coordenação e articulação de estratégias que permitam aos docentes trabalhar de forma colaborativa.

Ainda relativamente ao impacto do *blearning*, apesar de o número de alunos que reside em outros distritos ser reduzido, o facto do MTID ter uma componente a distância foi determinante para a frequência do mestrado.

Globalmente, e tal como decorre da análise anterior, verifica-se que a implementação do *blearning* no MTID fica aquém das expectativas dos docentes e alunos, designadamente no que toca aos moldes em que se encontra a ser implementado (a concentração das sessões presenciais no início de cada semestre) e a integração de ferramentas e serviços tecnológicos. Este subaproveitamento traduz-se numa desvalorização da opção pelo *blearning*. Esta posição não é, contudo, assumida por todos os participantes, verificando-se que a representante da instituição e a coordenadora têm visões discordantes, realçando as vantagens do *blearning*, sua adequação aos objetivos do curso e os moldes em que este se encontra a ser implementado. A este nível verifica-se também uma discrepância entre o posicionamento dos alunos (que destacam a importância do SGA e sugerem a utilização mais sistemática da tecnologia no curso e a integração de novas ferramentas, serviços e conteúdos) e dos docentes que, pese embora reconheçam esta relevância, não a transpõem para as suas práticas. Este facto poderá estar na base da redução verificada ao nível das expectativas dos alunos relativamente à modalidade de formação do primeiro para o segundo ano.

5.6. Disseminação dos resultados preliminares e definição e implementação de um plano de atuação.

Um dos objetivos da presente investigação pressupunha a delineação e aplicação de um plano de intervenção com vista à promoção de algumas melhorias, designadamente ao nível das condições técnicas, formação e opções tecnológicas e pedagógicas, no âmbito do MTID. Nesse sentido, uma vez concluída a análise e dados relativos às duas primeiras edições do curso, procedeu-se à sua disseminação junto

dos docentes, coordenadora e responsáveis institucionais, tendo-se procurado discutir e definir áreas de potencial intervenção. Como tivemos oportunidade de referir (cf. secção 4.5.1.3), neste trabalho de disseminação, privilegiou-se o contacto direto com os interessados, designadamente através da participação na “10th CIRCLE Conference”, tendo estes manifestado interesse e disponibilidade em frequentar ações de formação na área do *blearning* e da integração da tecnologia nas práticas pedagógicas. Desta forma, no âmbito desta investigação, procedeu-se à elaboração de um plano de formação a aplicar junto dos docente do MTDI e que descreveremos de seguida.

5.6.1. Plano de formação

Num primeiro momento, antes de se proceder à elaboração de um plano formal para a formação (a ser proposto à instituição), considerámos ser necessário fazer um levantamento dos principais problemas identificados por docentes e alunos, procurando encontrar soluções que se adequassem a cada caso.

	Problemas identificados	Estratégias de remediação/proposta de solução
Vertente Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordenação e articulação entre docentes/UC - Concentração excessiva das sessões presenciais no início do semestre - Divergências na perceção do sucesso da implementação da modalidade <i>blearning</i> entre diferentes atores (coordenação, docentes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de uma sessão conjunta em que os docentes possam discutir o funcionamento do curso e partilhar a sua experiência/atividades - Apresentação e discussão da definição de <i>blearning</i> e dos diferentes formatos/modalidades existentes - Dinamização de uma sessão entre coordenadores e docentes ou alargamento dos objetivos da sessão acima

Vertentes Pedagógica e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento relativamente à utilização de ferramentas e serviços baseados na web social - Impacto pouco significativo do <i>blearning</i> na promoção da participação, motivação e construção de comunidades de aprendizagem - Dificuldades em avaliar o trabalho realizado online - Desaproveitamento das ferramentas disponíveis no <i>Moodle</i>, designadamente ao nível da comunicação e promoção da interação - Desconhecimento do tipo de atividades a desenvolver e a melhor forma de integrá-las no processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e trabalho com ferramentas de escrita colaborativa e de “<i>social bookmarking</i>” - Apresentação de ferramentas de produção e divulgação de informação (<i>wikis</i>, blogues e microblogues) e de comunicação; - Análise e discussão sobre instrumentos de avaliação (registos automáticos, portefólios, mapas conceptuais, rubricas) e estratégias de moderação; - Apresentação dos recursos e atividades disponíveis na plataforma <i>Moodle</i> da instituição
Vertente Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Desconfiança relativamente à utilização de ferramentas e serviços baseados na web social - Desvalorização da modalidade de formação adotada 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de boas práticas e experiências com <i>blearning</i> em diferentes instituições e disciplinas;

Quadro 9 - Plano de formação: Levantamento prévio de áreas problemáticas e propostas de resolução

Tal como decorre da análise da tabela, neste levantamento foram focados os pontos sobre os quais os docentes poderiam agir diretamente, designadamente as falhas identificadas ao nível da comunicação, o desconhecimento de outros modelos de implementação do *blearning* e da existência de diferentes serviços e ferramentas tecnológicas, e a desvalorização desta modalidade de ensino e aprendizagem. No nosso entender e atendendo às circunstâncias (o número reduzido de formandos, suas características e o tempo disponível para a formação) a solução para estas questões passaria pela promoção de debates entre os docentes, partindo-se da análise das próprias práticas para o confronto com a situação de outras IES e casos de sucesso no âmbito da formação em Turismo. Paralelamente a esta partilha e reflexão, considerou-se ser fundamental estimular o contacto dos docentes com ferramentas e serviços diversificados, dando-lhes a oportunidade de experimentar soluções e

abordagens diferentes, demonstrando-se não só a sua utilidade, mas também as diferentes possibilidades de utilização e a forma como podem ser articulados com os conteúdos das diferentes UC. Neste caso, voltando à análise dos dados recolhidos nos questionários aplicados (IQ1, IQ2 e IQ3) e no *focus group*, assumiram particular importância os serviços da Web Social (como é o caso das ferramentas de escrita colaborativa, fóruns de discussão, wikis e blogues, entre outros) e as atividades e recursos disponíveis na plataforma *Moodle*. Neste caso, tratando-se de um instrumento institucional, e uma vez que, tal como tivemos oportunidade de demonstrar aquando da apresentação e análise dos dados, a plataforma é essencialmente utilizada enquanto repositório, era importante demonstrar a sua versatilidade, apresentando-se também algumas soluções ao nível da monitorização e avaliação do trabalho e participação dos alunos.

Fazendo-se eco das opiniões dos docentes relativamente ao excesso e à dificuldade em gerir o volume de trabalho e solicitações por parte dos alunos, foi ainda importante discutir a implementação de estratégias mais eficazes de comunicação, explorando-se algumas ferramentas a esse nível.

Ainda relativamente a este levantamento, embora se tenham distinguido as diferentes dimensões de análise, estas encontram-se intrinsecamente ligadas, sendo claro que qualquer intervenção a este nível passaria por uma abordagem sistémica e integrada que considerasse a realidade do mestrado no seu todo. Neste caso, e uma vez que as áreas identificadas e as estratégias propostas envolvem não só um processo de reflexão, mas também uma forte componente prática de experimentação de serviços e ferramentas, optou-se por propor a realização de uma oficina de formação que contemplasse dois tipos de sessões: presenciais e autónomas (que, neste caso, corresponderam a trabalho realizado online).

Esta modalidade de formação pareceu-nos a mais adequada ao público e objetivos em causa, por se direcionarem para: 1) “delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas”; 2) “assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos

obtidos (...) para a transformação das práticas”; 3) “refletir sobre as práticas desenvolvidas”; e 4) “construir novos meios processuais ou técnicos”⁵¹.

Tendo por base estes pressupostos, foi elaborado um plano de formação (Quadro 10) tendo sido estabelecidos contactos com a direção do IPVC no sentido de se avançar com a realização desta oficina.

Plano de formação	
Tarefa prévia	Cada participante deverá selecionar problemáticas /temáticas específicas que gostaria de ver reformulada no âmbito da UC lecionada e no contexto do <i>blearning</i> .
Sessão	Conteúdos/atividades/dinâmicas previstas
S. 1 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da ação de formação: objetivos e metodologias a adotar. - Apresentação e exploração do espaço criado no <i>Moodle</i> de suporte aos trabalhos a desenvolver. - A aprendizagem, o <i>elearning</i> e o <i>blearning</i>: momento expositivo e de troca de ideias e experiências. - O conceito de <i>blearning</i> e os diferentes modelos de desenvolvimento de cursos neste formato; - Formação de grupos e apresentação da problemática a desenvolver e dos objetivos que se pretendem atingir.
<hr/>	
<i>Blearning</i>:	
S. 2 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> - Vantagens/desvantagens associadas ao <i>blearning</i>; - Papel do formador e dos formandos; - Atividades online vs. presenciais; - Distinção de atividades síncronas e assíncronas; - Apresentação de exemplos de outras instituições e disciplinas.
Ferramentas e recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de ferramentas de escrita colaborativa, <i>social bookmarking</i>, de produção e divulgação de informação (wikis, redes sociais, blogues e microblogues) e de comunicação; - Podcasts, Screencasts, vídeo e recursos educativos abertos. 	

Instrumentos de avaliação:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Registos automáticos; - Portefólios; - Rubricas. <p>Explicitação e discussão do trabalho a desenvolver.</p>
	(Será criado um espaço na plataforma <i>Moodle</i> para o desenvolvimento e acompanhamento do trabalho online e esclarecimento de dúvidas. A utilização de outro tipo de plataformas e serviços será debatida e negociada com os alunos nas sessões presenciais).
S. 3, 4 e 5 (online)	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização e documentação das atividades previstas (os participantes deverão partilhar as suas ideias e documentar o seu desenvolvimento no espaço criado para o efeito) - Participação em discussões relacionadas com as temáticas apresentadas (os participantes deverão comentar os projetos apresentados e responder às questões lançadas nos fóruns de discussão).
S. 5 (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do trabalho desenvolvido, seguido de debate e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. - Definição de diretrizes para a redação de um artigo a apresentar, tendo por base a utilização de ferramentas de escrita colaborativa.

Quadro 10 – Plano da oficina de formação

Com a implementação deste plano pretendia proporcionar-se aos docentes uma experiência de *blearning*, sendo que estes assumiriam simultaneamente o papel de docente e de aluno, colaborando entre eles no sentido de completar algumas tarefas e atingir objetivos. Assim, no âmbito da formação, seria criada uma disciplina na plataforma *Moodle* da ESTG-IPVC procurando utilizar-se as ferramentas disponíveis, articulando-as, sempre que necessário, com outros serviços. Num sentido mais lato, esta ação propôs-se, portanto, cumprir objetivos de duas ordens diferentes. Por um lado, a curto-prazo, pretendeu-se que os participantes revissem e refletissem sobre as suas práticas, pensando, desenvolvendo e analisando a implementação de um módulo de uma disciplina pensado para um curso em formato de *blearning*. Por outro lado, e numa perspetiva mais transversal, pretendeu-se que os envolvidos colaborassem, sendo que um dos produtos finais desta oficina seria a elaboração um artigo (escrito de forma colaborativa) em que se documentasse esta experiência e os resultados obtidos, contribuindo dessa forma para a disseminação de conhecimentos.

No entanto, e tal como referimos no ponto 4.5.1.3, questões relacionadas com os prazos oficiais para a proposta de ações de formação direcionadas para os docentes no IPVC, inviabilizaram a aprovação da realização desta oficina de formação. Não obstante, atendendo à relevância da iniciativa e com o conhecimento da direção, optou-se por dar seguimento à proposta, ainda que a título informal, tendo-se estabelecido contactos com os docentes nesse sentido.

5.6.2. Oficina de formação

Atendendo aos factos referidos na secção anterior, e também a outros condicionantes já referidos (disponibilidade dos participantes e prazos para a conclusão da presente investigação) após contactos com os docentes, optou-se por avançar a título informal, tendo a primeira sessão de formação sido marcada para o dia 06/06/2013 com a participação confirmada de 6 dos 13 docentes envolvidos no MTID.

Pese o carácter informal desta oficina de formação, procurou cumprir-se o plano inicialmente elaborado, muito embora tenha sido necessário proceder a algumas adaptações. Numa primeira fase, antecedendo o início da primeira sessão, foi criada uma área no *Moodle* tendo sido enviadas informações aos docentes participantes⁵². Neste primeiro contacto, foi ainda pedido aos participantes que seleccionassem alguns temas/problemática das sua(s) UC que pudessem servir de base ao trabalho a desenvolver. Esses temas constituíram os módulos a ser reformulados, desenvolvidos e analisados no âmbito da formação.

Tal como previsto, na primeira sessão (presencial) foram novamente discutidos os resultados preliminares da investigação, tendo-se discutido o posicionamento dos docentes face ao *blearning* no sentido mais lato, partindo-se depois para o debate em torno da sua aplicação no âmbito do MTID. Cada docente apresentou a(s) forma(s) como organizou e desenvolveu as atividades no âmbito da sua UC e fez uma apreciação dos resultados obtidos. Concluída esta discussão, foi apresentada a evolução do conceito de *blearning*, discutindo-se as vantagens e desvantagens que lhe

⁵² Devido às circunstâncias em que decorreu esta oficina de formação, esta área foi criada no espaço de umas das UC da investigadora, tendo sido solicitado que fossem atribuídas aos participantes permissões de edição.

são apontadas, confrontando-as com a experiência dos participantes. Partindo do conceito de *blearning*, foram sistematizadas as características e objetivos dos momentos síncronos e assíncronos, definindo-se ainda as atividades e ferramentas que melhor se adequam a cada um destes momentos. No seguimento desta apresentação foram apresentados modelos e exemplos de como as IES estão a integrar e desenvolver iniciativas de *blearning*. Retomando-se a temática do artigo apresentado na CIRCLE, foi dada especial atenção à formação em Turismo e ao trabalho desenvolvido nesta área. No final da sessão os participantes apresentaram o tema que pretendiam trabalhar no âmbito desta oficina e com que objetivos. Estes temas e objetivos foram depois comentados pelo grupo.

Na segunda sessão (também presencial), no dia 12/06/2013, foram explorados exemplos mais específicos de ferramentas passíveis de serem utilizadas na implementação dos módulos. Foram apresentadas algumas ferramentas e tipos de conteúdo, seguindo-se um momento de discussão entre os participantes. Tratando-se de uma questão levantada nos questionários (IQ3 – Q5.3), nesta sessão procedeu-se ainda à sistematização de alguns instrumentos de avaliação que poderiam servir de suporte aos docentes, bem como algumas estratégias de moderação que visam contribuir para a dinamização de comunidades online. No final da sessão, os participantes elaboraram um projeto mais detalhado do processo que pretendiam desenvolver, enunciando os objetivos, conteúdos e estratégias a adotar. Muito embora inicialmente estivesse previsto que cada participante assumisse simultaneamente o papel de docente e aluno (sendo responsável pelo desenvolvimento de um módulo e participando como aluno nos módulos implementados pelos colegas), atendendo ao número reduzido de formandos (entretanto reduzido a 4, em virtude de 2 participantes terem integrado um projeto internacional que condicionou a sua disponibilidade), optou-se por reformular o plano inicial. Desta forma cada participante ficou responsável por desenvolver um módulo/tema específico do seu interesse, sendo que no final da oficina de formação o trabalho final seria comentado por todos.

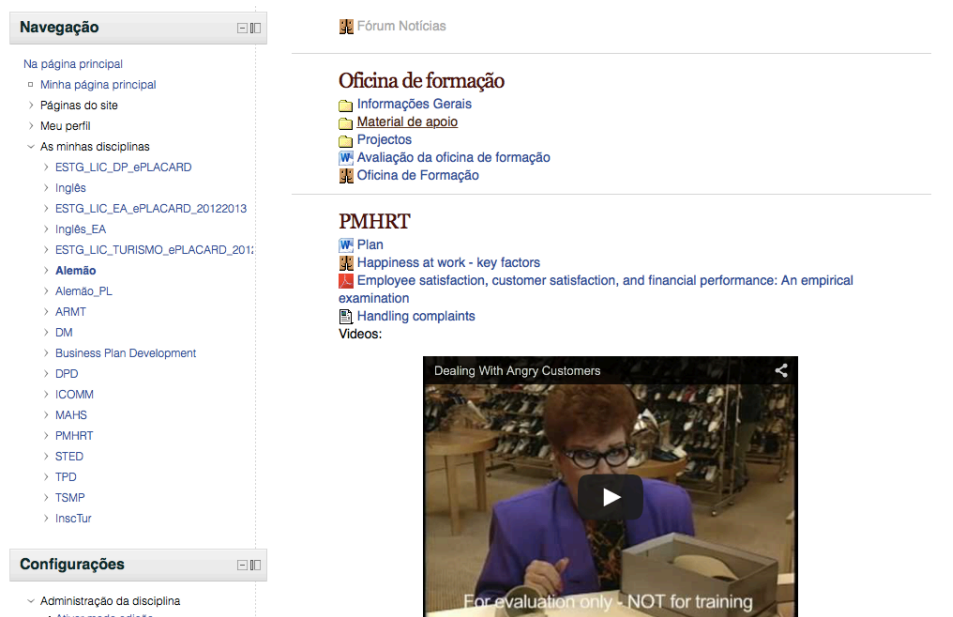


Figura 17 – Exemplo do trabalho desenvolvido na plataforma Moodle

Por sugestão dos presentes, paralelamente à área criada no Moodle (Figura 17), foi ainda criado um blogue⁵³ e um grupo no Facebook⁵⁴ para a troca de experiências e partilha de recursos. Por decisão dos participantes o grupo manteve-se fechado de forma a que apenas eles pudessem ver a informação publicada.⁵⁵ Nesta sessão foi ainda negociado o tema do artigo a redigir em conjunto e apresentada a ferramenta de escrita colaborativa Google Docs (Figura 18).

⁵³ <http://icttourism.wordpress.com>

⁵⁴ <https://www.facebook.com/groups/298094970338366/>

⁵⁵ Em Março de 2014, depois de terminada a formação, o blogue e o grupo foram utilizados no âmbito de um projeto desenvolvido em parceria com a Universidade de Dubrovnik. Por esse motivo foram criados *backups* e toda a informação do âmbito estrito da oficina foi apagada, mantendo-se apenas alguns links para recursos abertos.

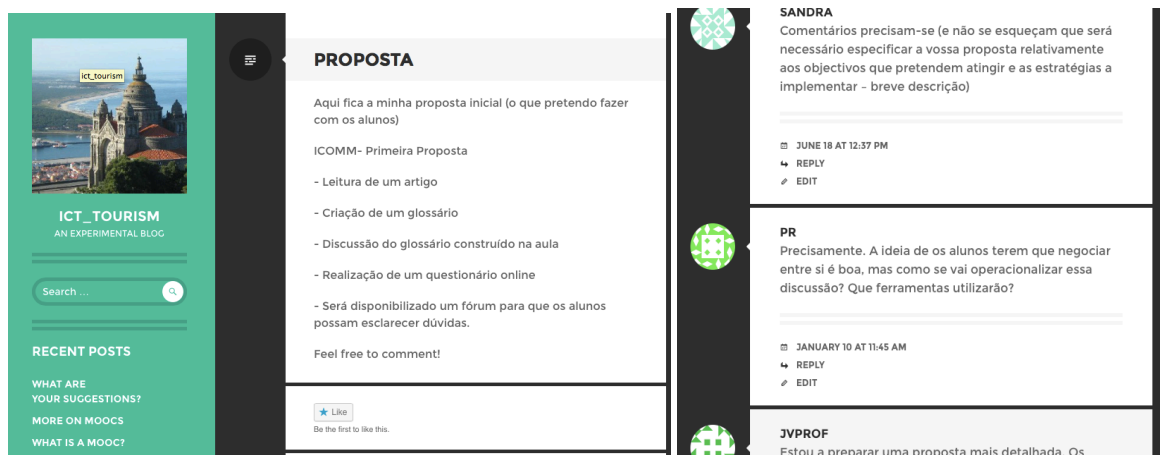


Figura 18 – Exemplos de interações decorridas no blogue

No seguimento desta sessão, os participantes desenvolveram os seus projetos individuais, trabalhando a distância, tendo sido criado um espaço no *Moodle* para a partilha de dúvidas. Atendendo ao número reduzido de participantes, o acompanhamento dos projetos foi bastante individualizado, tendo assumido um formato próximo da tutoria, uma vez que as dúvidas e problemas iam sendo resolvidos à medida que eram colocados, quase sempre com intervenção do mediador. Muito embora estivesse previsto um período de 3 semanas de trabalho a distância para esta etapa de desenvolvimento, a pedido dos participantes esse período foi alargado para 5 semanas, sendo os trabalhos finais sendo apresentados numa sessão presencial que teve lugar no dia 20/07.

A informalidade de todo o processo condicionou ainda a avaliação da própria oficina por parte dos participantes. No entanto, e uma vez que estava prevista uma nova edição, foi disponibilizado um formulário no *Moodle* para a recolha de algumas informações (Anexo 13)⁵⁶. Por não se considerar relevante no âmbito desta investigação, a análise dos dados recolhidos não foi incluída no presente documento.

⁵⁶ Apesar de se tratar de uma oficina de carácter informal, este documento baseou-se no formulário oficial disponível no SGQ do IPVC para a avaliação das ações de formação realizada na instituição.

6. Avaliação Processual

Tal como previsto, nesta fase foram repetidos os procedimentos adotados na última etapa da primeira fase, ou seja, foram novamente monitorizadas as atividades decorridas *online*, recorrendo-se novamente à observação e recolha documental como técnicas de recolha de dados. Para além dos dados recolhidos a partir da plataforma *Moodle* (a partir da consulta das áreas de cada UC na plataforma e os registos e relatórios de atividade gerados automaticamente), foi enviado um formulário (Anexo 14) aos docentes no sentido de aferir se estes utilizaram outras ferramentas de comunicação para além das disponíveis na plataforma e se integraram ferramentas e serviços da *web* social na lecionação das suas UC. Em caso de resposta afirmativa, foi-lhes pedido que identificassem o serviço, o tipo de atividade realizada e, se aplicável, o endereço eletrónico. Dos 13 docentes contactados, 7 devolveram os formulários devidamente preenchidos.

Relativamente aos dados do *Moodle*, a comparação com edições anteriores revela que todos os docentes continuam a recorrer ao recurso “Recurso/ envio de ficheiros” verificando-se um ligeiro aumento no número de docentes que recorre a pastas para organizar a informação disponibilizada no âmbito das suas UC (de 6 para 7 – Gráfico 46).

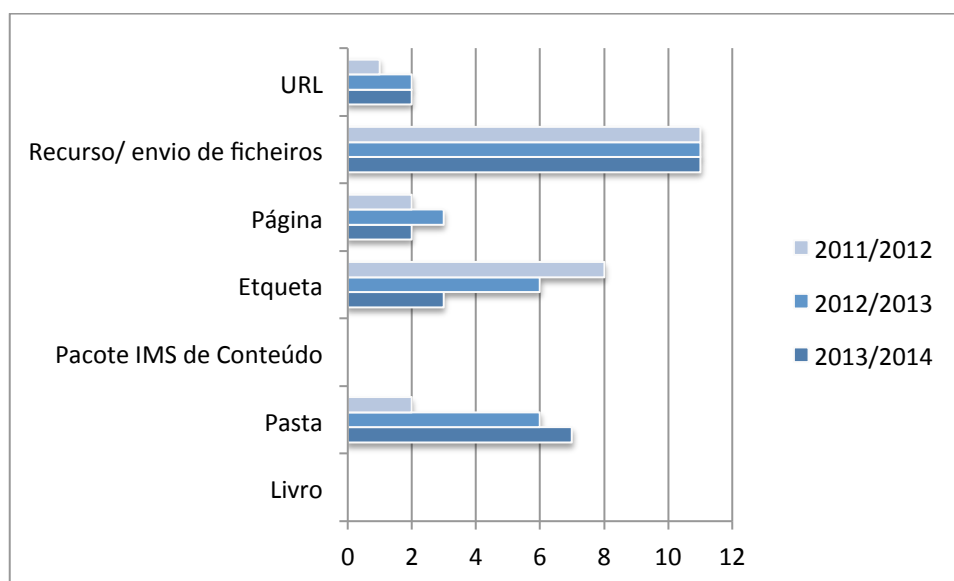


Gráfico 46 - Evolução da utilização de “Recursos” da plataforma *Moodle* no MTID

Os recursos “Livro” e “Pacote IMS de Conteúdo” continuaram a não ser utilizados, sendo que se verificou uma diminuição na utilização dos recursos “Etiqueta” (de 6 para 3) e “Página” (de 3 para 2), tendo o recurso “URL” sido usado em 2 das UC (à semelhança do que tinha acontecido em edições anteriores).

Se ao nível dos recursos utilizados não se verificaram alterações significativas, o mesmo não se aplica ao tipo de conteúdo disponibilizado na plataforma. Uma consulta às áreas das diferentes UC no *Moodle* permitiu verificar que em relação à edição anterior, muito embora prevaleçam os ficheiros em formato pdf (presentes em todas as UC), aumentou o número de apresentações de PowerPoint publicadas (presentes em 4 UC), o número de vídeos (em 4 UC) e a publicação de ficheiros em formato Excel e Word (respetivamente em 2 e 5 das 11 UC).

No que concerne a utilização de atividades disponíveis na plataforma, não se verificaram alterações significativas, tendo apenas aumentado a utilização dos fóruns de discussão (de 5 para 7) e da atividade “trabalhos”, sendo que numa das UC se recorreu também à atividade “base de dados” (Gráfico 47).

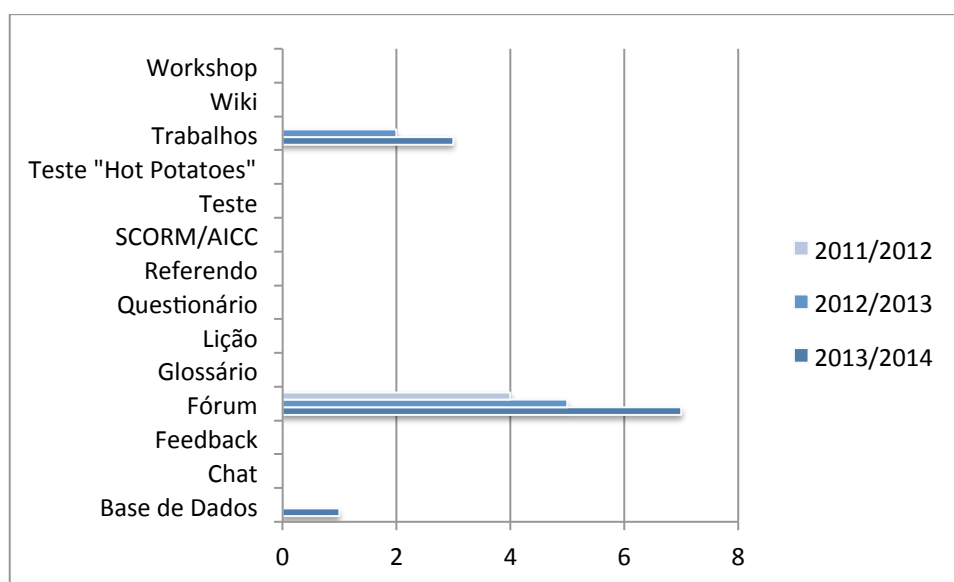


Gráfico 47 - Evolução da utilização de “Atividades” da plataforma *Moodle* no MTID

Os relatórios e registos de atividade seguem mesmo padrão descrito anteriormente, muito embora a frequência de acesso esteja mais distribuída no tempo.

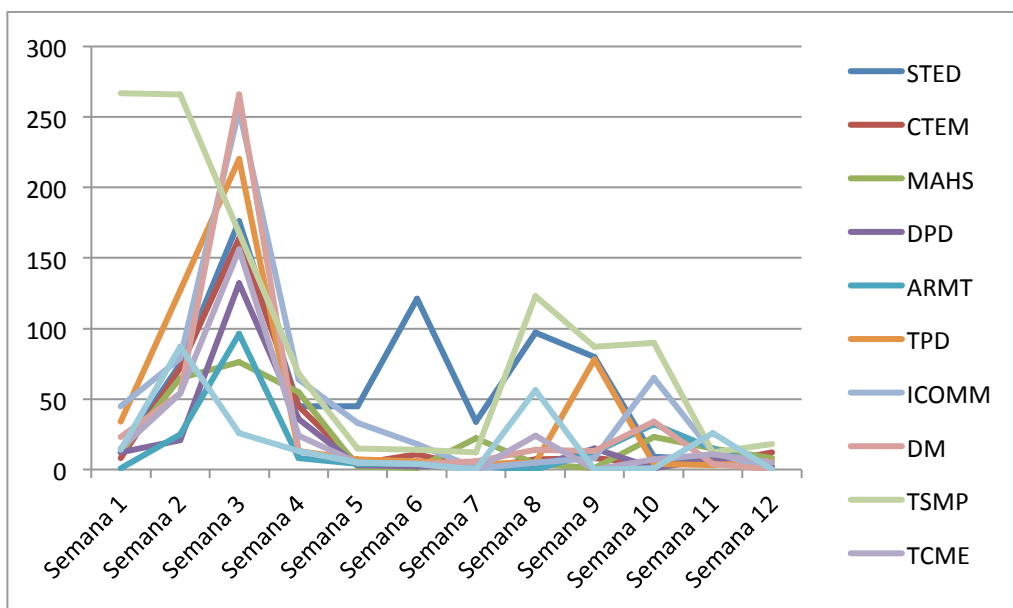


Gráfico 48 – Moodle: registo semanal do número de visualizações realizadas às atividades de cada uma das UC do MTID (2013-2014)

Relativamente à utilização de outras ferramentas de comunicação para além das disponíveis na plataforma e à integração de ferramentas e serviços da web social na lecionação das UC, e muito embora os dados obtidos, dada a diferença no número de respondentes, não sejam diretamente comparáveis, verifica-se que houve um aumento do número de UC em que se recorreu a redes sociais (de 2 no universo total das UC para 5 no universo de 7) e a serviços de partilha de ficheiros (de 6/11 para 7/7). 3 dos docentes fazem ainda referência à utilização de blogues.

Relativamente à comunicação, os docentes voltaram a referir o contacto telefónico (5) e através de correio eletrónico (7) e a utilização de serviços de chat/videoconferência (6). Ao contrário do que se verificou aquando a aplicação do IQ3 (Gráfico 36), 3 docentes referem também a utilização de redes sociais para comunicar com os alunos. Para além destas evidências, registre-se que os docentes continuaram a utilizar o blogue criado na oficina de formação para partilhar recursos e discutir as suas práticas (Figura 19).

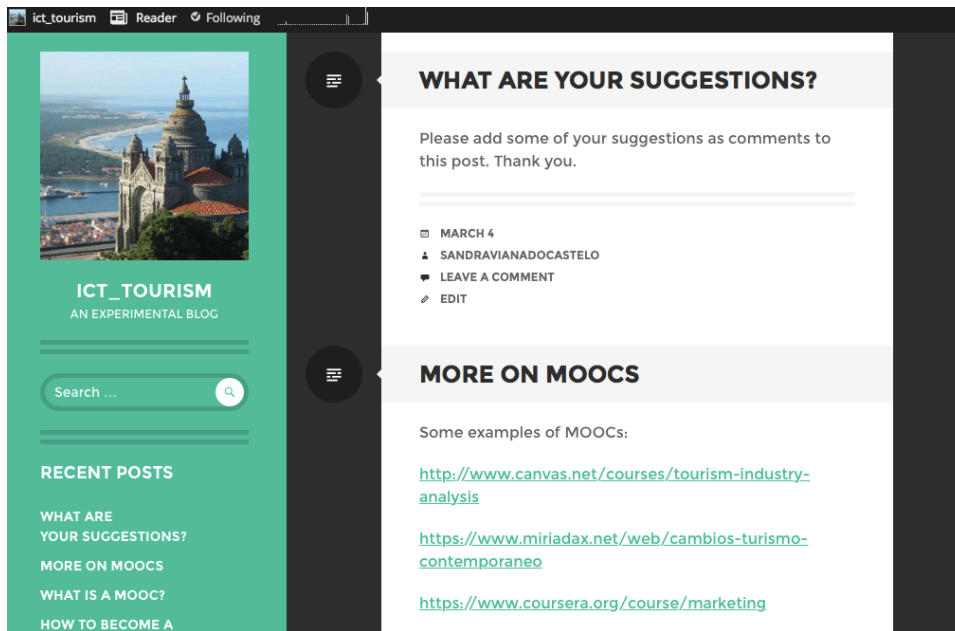


Figura 19 – Exemplo da utilização posterior do blogue por parte dos participantes na formação

Ainda relativamente ao impacto da oficina de formação, refira-se que, quando confrontadas com essa questão nos inquéritos por entrevista, a coordenadora do MTID e a responsável institucional, destacaram a importância desta se vir a repetir, num contexto mais formal.

“O trabalho que se fez na conferência foi útil para percebermos a especificidade do que fazemos aqui. Acho que pelo menos as pessoas ficaram com outra noção da importância destas coisas e do esforço que o mestrado representa. Nesse sentido, penso que já valeu a pena”. (EC – C, Anexo 8)

“Pois, foi um ano um pouco atípico uma vez que entraram apenas 12 ou 13 alunos, ou melhor, inscreveram-se poucos alunos e acabou por se adotar uma postura mais tradicional. (...) Formalizando-se mais a questão da formação, penso que os resultados virão. E estas coisas levam tempo e exigem tempo. Estamos muito sobrecarregados no momento, mas penso que sim”. (EC – C, Anexo 8)

“Mas, não é fácil e é muito pontual, não é? Na prática as coisas demoram. E já conversámos sobre esse assunto, penso que teria de ser uma coisa mais expressiva, com outra formalidade e aberta a todo o IPVC. Mas mesmo

assim, e como já tivemos essa experiência, não é fácil ver mudanças nas práticas". (ERI – RI, Anexo 9)

Para além de reconhecerem as limitações da oficina de formação nos moldes em que foi realizada, as entrevistadas realçaram outros fatores que condicionaram o eventual impacto da formação: o número reduzido de alunos na 5.^a edição, o facto de os docentes estarem em fase final de entrega e defesa das teses de doutoramento e as dificuldades associadas a qualquer mudança neste contexto.

7. Considerações finais

Tendo surgido numa altura em que se assistem a mudanças na organização do ES em Portugal e em que cada vez mais IES têm investido na área de formação a distância, este estudo, pese embora o facto de se concentrar num curso e numa instituição em particular, pretendeu contribuir para a discussão alargada acerca do *blearning* a vários níveis. Como tivemos oportunidade de referir aquando a revisão de literatura, apesar do *blearning* e a sua aplicação no ES serem temáticas amplamente discutidas e analisadas, no caso do ES português (e em particular o caso do ES Politécnico) este tipo de investigação está ainda aquém do que acontece noutros países e do que seria expectável. O mesmo se verifica no âmbito da formação superior em Turismo. Nesse sentido, esta investigação contribuiu para o alargamento e aprofundamento do estudo destas problemáticas.

Neste estudo, em primeiro lugar, debruçámo-nos sobre o papel que o *blearning* pode desempenhar no contexto de uma IES específica. Tratando-se de uma iniciativa recente, tentámos perceber se, no caso do IPVC, a introdução deste curso faz parte de uma estratégia mais alargada e se se traduziu em alguma mais-valia para a instituição, designadamente na atração de novos públicos, na criação de parcerias e enquanto motor de outras iniciativas do mesmo género. Uma vez que o curso em estudo é da área de Turismo, procuramos ainda refletir sobre o papel deste modelo de formação no âmbito específico da formação em Turismo, contribuindo assim para esta esfera do saber. Finalmente, e num nível mais geral (e muito embora, dada a especificidade do objeto de estudo, os resultados e conclusões não possam ser extrapoláveis e generalizáveis a outros contextos), procurámos contribuir para o desenvolvimento de um quadro conceptual mais alargado que sustente as opções metodológicas a considerar na escolha e implementação da modalidade de *blearning* em contexto de ES.

Tendo por base a análise realizada concluímos que:

1. Relativamente aos principais constrangimentos e potencialidades da sua implementação e desenvolvimento:
 - O facto de ser adotado o *blearning* no âmbito do MTID teve um impacto positivo na captação de alunos estrangeiros e que residem fora do distrito

de Viana do Castelo, sendo percebido como uma mais-valia. Pese embora o facto de se tratar de um número reduzido de alunos, a forma como o curso se encontra a ser implementado, foi um fator importante para a sua inscrição. Neste sentido considera-se que a adoção desta modalidade de ensino e aprendizagem teve um efeito positivo e deverá continuar a ser promovida;

- Relativamente a outro potencial público-alvo, os trabalhadores estudantes, o funcionamento em *blearning* não parece ter qualquer influência na sua decisão de se inscrever no mestrado, devendo equacionar-se a questão se o modelo de funcionamento implementado se adequa ao perfil dos alunos nesta situação específica;
- Do ponto de vista institucional, considera-se que o curso, nos moldes em que decorre, constitui um veículo de promoção e de internacionalização para a instituição. Para além de ser atrativo para alunos estrangeiros, os protocolos estabelecidos com outras instituições e o facto de decorrer em *blearning* facilita também a participação de alunos em programas de mobilidade, permitindo-lhes desenvolver os seus projetos a distância. O MTID poderá ainda funcionar como modelo para outras iniciativas no âmbito do *blearning* e da formação a distância. A aposta no *blearning*, poderá, então, abrir portas para a criação de novos cursos e parcerias com outras IES e organismos;
- Globalmente os alunos participantes no estudo têm uma opinião favorável em relação ao *blearning*. Comparando as suas expectativas iniciais com as opiniões manifestadas após do 1.º ano do curso, estes confirmam que o *blearning* favoreceu a aprendizagem, destacando o seu carácter utilitário, sobretudo no que concerne a disponibilização de materiais e o *feedback* dos docentes. Todavia, apesar de reconhecerem estas vantagens, um número significativo de alunos considera que no seu caso em particular, estas não se traduziram numa mais-valia direta. Concordando que *blearning* se traduz numa maior flexibilidade espacial, estes alunos admitem ter disponibilidade para se deslocar pessoalmente à instituição, preferindo o contacto presencial em detrimento do trabalho a distância. O cruzamento destes dados com a questão tecnológica denota que há um

subaproveitamento na utilização de determinadas ferramentas e serviços, que, em última análise, se traduz na desvalorização do *blearning*;

- Considerando-se que a utilização das TIC no âmbito da formação em Turismo poderá facilitar a adaptação ao mercado de trabalho, potenciando a transferência de conhecimento e as competências de compreensão, comunicação, gestão e organização, a renitência na utilização de meios e ferramentas tecnológicas no âmbito do MTID constituem um constrangimento que poderá condicionar o sucesso do curso;
- Na opinião dos docentes, o *blearning*, apesar de apresentar vantagens ao nível da promoção da participação e motivação, traduz-se num acréscimo de trabalho, verificando-se que alguns têm dificuldades em adaptar-se a este novo paradigma;
- Tratando-se a integração da tecnologia e o *blearning* na formação em Turismo de uma área emergente, o estudo do MTID poderá constituir uma área de trabalho interessante para os docentes, contribuindo assim, não só para o seu desenvolvimento profissional e académico, mas também para a melhoria dos índices de publicação (contribuindo para a valorização do curso e da instituição).

Tendo em conta todos estes fatores identificados ao longo do estudo, fazemos as seguintes recomendações:

- Baseando-nos na opinião de docentes, alunos e responsável institucional e nas evidências recolhidas que apontam no sentido de 1) a quantidade de atividades propostas não ser adequada ao tempo disponível; 2) a concentração das sessões presenciais no início de cada semestre ser “excessiva”; e 3) o atual modelo de funcionamento se traduzir numa carga de trabalho adicional para os docentes, propomos que seja revisto o atual modelo de funcionamento, procurando-se alternativas que permitam desdobrar as sessões presenciais num período mais alargado.
- Os dados recolhidos apontam no sentido da promoção da formação contínua dos docentes poder vir a contribuir para melhorar futuras iterações do curso. Pese embora o carácter informal que a oficina de

formação dinamizada, e muito embora as suas repercussões sejam ainda incipientes, recolheram-se algumas evidências que apontam para a abertura a novas práticas e à utilização de soluções tecnológicas mais adequadas aos objetivos das UC e aquilo que são os perfis e expectativas dos alunos. Neste sentido propõe-se a realização de uma oficina de formação com um carácter formal.

- Relativamente à plataforma *Moodle*, tendo-se verificado que não há qualquer interação entre docentes e alunos nos fóruns, e que há limitações nos papéis atribuídos aos utilizadores “alunos” (estes não podem criar tópicos de discussão), sugere-se que esta questão seja revista, potenciando-se dessa forma a sua participação;
- Tirando partido do SGQ em funcionamento no IPVC, recomenda-se que os docentes e coordenação sejam informados regularmente das opiniões recolhidas junto dos alunos, bem como do seu desempenho em relação aos descritores definidos para a avaliação do curso;
- Do ponto de vista da coordenação, considera ser-se necessário melhorar a comunicação entre os agentes envolvidos no MTID. Uma melhoria deste aspeto poderá passar pela criação de um espaço comum no *Moodle* ou outra plataforma onde possam ser trocadas informações relevantes para o funcionamento do mestrado. Recomenda-se ainda que os docentes e coordenação reúnam periodicamente com o objetivo de discutirem e partilharem experiências, assim como articularem as suas práticas e o trabalho desenvolvido no âmbito das várias UC.

Limitações do estudo

Apesar dos resultados desta investigação (por focarem um caso único que decorre de um contexto específico, com um universo reduzido de inquiridos) não serem generalizáveis a outras realidades e instituições, considera-se que com este trabalho foi dado um contributo válido para a caracterização e a reflexão em torno da utilização do *blearning* no ES em Portugal. No entanto, estando limitados pelo período reduzido em que decorreu a análise e pelas dificuldades em estabelecer ligações entre o período de intervenção e a promoção de mudança (sobretudo ao nível institucional), consideramos que teria sido

interessante complementar os dados desta discussão, com outros, provenientes de outras fontes, como por exemplo a aplicação de inquéritos por entrevista a todos os docentes no final da investigação. Teria ainda sido relevante reforçar os momentos de formação e a recolha de dados em anos subsequentes a estas ações de formação para aferir do impacto das mesmas e da eventual mudança de prática.

Sugestões para trabalho futuro

Tratando-se de uma área emergente, a análise das práticas associadas ao *blearning* no ES e à área da formação em Turismo em particular, constituem um terreno fértil para o desenvolvimento de investigações futuras. Neste caso, seria interessante analisar futuras edições do MTID, observando-se os resultados a longo prazo não só da intervenção realizada, mas também da eventual aplicação das recomendações propostas. Estando prevista a continuação da colaboração com os docentes do MTID (tendo-se submetido uma proposta de uma oficina de formação com carácter formal), seria também particularmente interessante desenvolver projetos conjuntos, baseados no trabalho desenvolvido no contexto de cada UC.

Por outro lado, estando a investigação muito centrada num curso e instituição específicos, seria também relevante alargar esta análise a outros cursos e instituições, contribuindo assim de forma mais assertiva para a caracterização do panorama do *blearning* e da formação em Turismo no ES português.

Referências

- Adler, P. A. (1994). Observational Techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377–392). London: Sage.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Airey, D. (2005). Growth and Development. In T. Airey & J. Tribe (Eds.), *An international handbook of tourism education* (pp. 13–24). Oxford: Elsevier.
- Aldrich, C. (2003). *Simulations and the future of learning: An innovative (and perhaps revolutionary) approach to e-learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Alebaikan, R., & Troudi, S. (2011). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. *Research in Learning Technology*, 18 (1), 49-59. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ880176.pdf> (consultado a 16/08/2012).
- Allen, J., & Bickhard, M. (2011). Emergent Constructivism. *Child Development Perspectives*, 5(3), 164–165. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1750-8606.2011.00178.x/pdf> (consultado a 10/09/2014).
- Alston, M., & Bowles, W. (2003). *Research for social workers: An introduction to methods* (2nd ed.). Crowns Nest: Allen & Unwin.
- Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). London: Routledge.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663> (consultado a 10/09/2014).
- Aretio, L. (2001). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de la Educación a Distancia*, 2(1) 8–27. Disponível em <http://repositorio.>

ucea.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/40/3/Historia%20de%20la%20educación%20a%20distancia.pdf (consultado a 20/05/2011)

Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *El Boletín Ilustre Colegio de Doctores Y Licenciados de España*, (146), 13–27. Disponible em <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/2003/la%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf> (consultado a 20/05/2011)

Aretio, L. G. (2004). Blended Learning, enseñanza y aprendizaje integrados. *BENED*, 1-4. Disponible em http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/eduvirtual/Blended/Documentos/ensenanza_aprendizaje_integrados.pdf (consultado a 20/05/2011)

Arroteia, J. C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2009). *Introduction to Research in Education. Getting Started in PER*. Belmont: Wadsworth Pub Co.

Augar, N., Raitman, R., Lanham, E., & Zhou, W. (2006). Building virtual learning communities. In Z. Ma, *Web-Based Intelligent E-Learning Systems: Technologies and Applications* (pp. 72–100). London: Information Science Publishing.

Bacelar-Nicolau, P., Caeiro, S., Martinho, A. P., Azeiteiro, U. M., & Amador, F. (2009). E-learning for the environment: The Universidade Aberta (Portuguese Open Distance University) experience in the environmental sciences post-graduate courses. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(4), 354-367. Disponible em <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/14676370910990701> (consultado a 9/06/2012).

Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research* (4th ed.). New York: Simon and Schuster.

- Bailey, K. D., & Morais, D. B. (2005). Exploring the Use of Blended Learning in Tourism Education. *Journal of Teaching in Travel Tourism*, 4(4), 23–36. Disponível em http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J172v04n04_02 (consultado a 17/02/2013)
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, J., Pombo, L., & Coelho, D. (2014). Apresentação e discussão de dados sobre boas práticas e tendências de uso das Tecnologias da Comunicação. In *Uso das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português: Análise, Sistematização e Visualização de Informação nas Perspetivas Institucional e Docente* (pp. 165–206). Aveiro: UA Editora.
- Beard, C., Wilson, J. P., & McCarter, R. (2007). Towards a Theory of E-learning: Experiential e-learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 3–15. Disponível em http://www.islamicstudiesnetwork.ac.uk/assets/hlst/documents/johlste/vol6n02/127_beard_vol6no2.pdf (consultado a 12/03/2013)
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bielschowsky, C., Laaser, W., Mason, R., Sangra, A., & Hasan, A. (2009). Reforming Distance Learning Higher Education. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Disponível em http://www.univ-ab.pt/pdf/news/panel_report.pdf (consultado a 03.05.2012).
- Bisquerra, R. A. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research. Open UP study skills*. 4th ed. Berkshire: Open University Press.
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education* 10(4). 231-

244. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751607000516> (consultado a 11/11/2013).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora (p. 336). Porto: Porto Editora.
- Bonk, C. J. (2004). The perfect e-storm: Emerging technology, enormous learner demand, enhanced pedagogy, and erased budgets. *The Observatory on Borderless Higher Education*, 15(2), 1–33. Disponível em <http://www.publicationshare.com/part1.pdf> (consultado a 15/05/2011).
- Bonk, C. J., Kim, K., & Zeng, T. (2006). Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Settings. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 550–568). San Francisco: Pfeiffer.
- Bower, B. L., & Hardy, K. P. (2004). From Correspondence to Cyberspace: Changes and Challenges in Distance Education. *New Directions for Community Colleges*, 2004(128), 5–12. Disponível em http://faculty.education.illinois.edu/abenson/472cc/w4articles/bower_chap1_history.pdf (consultado a 1/08/2013).
- Buhalis, D., & Law, R. (2008). Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet—The state of eTourism research. *Tourism Management*, 29(4), 609–623. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517708000162> (consultado a 23/03/2013).
- Buhalis, D., Leung, D., & Law, R. (2011). eTourism: Critical Information and Communication Technologies for Tourism Destinations. In Y. Wang & A. Pizam (Eds.), *Destination Marketing and Management* (1st ed., pp. 205–224). Oxfordshire: CABI
- Buzzetto-More, N., & Sweat-Guy, R. (2006). Hybrid Learning Defined. *Journal of Information Technology Education*, 5, 153–156. Disponível em

http://webshare.northseattle.edu/elearning/blended_learning/Hybrid_Learning_Study.pdf (consultado a 11/11/2013)

Cachapuz, A. F. (1996). Que investigação para a melhoria da educação? In B. P. Campos (Ed.), *Investigação e inovação para a Qualidade das Escolas* (pp. 120–127). Lisboa: Instituto de Avaliação Educacional.

Cantoni, L. (2009). E-learning in tourism and hospitality: A map. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 8(2), 148–156. Disponível em http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/subjects/hlst/vol8no2_cantoni.pdf (consultado a 23/03/2013)

Cantoni, L., & Kalbaska, N. (2010). The Waiter Game: Structure and Development of an Hospitality Training Game. *Games and Virtual Worlds for Serious Applications VSGAMES 2010 Second International Conference on*, 83–86. Disponível em <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5460044> (consultado a 23/03/2013).

Capece, G., & Campisi, D. (2011). Technological Change and Innovation Behaviour in High Level Education : An International Comparison Between Italian and Portuguese Samples. *Knowledge and Process Management*, 18(1), 67–74. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/kpm.362/asset/362ftp.pdf?v=1&t=i4eqh5c7&s=77e553c2f96d87a78e151c9940f0fbce2ad5ea84> (consultado a 27/07/2013)

Carbonell, K. B., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2013). Unleashing the creative potential of faculty to create blended learning. *The Internet and Higher Education* (18), 29-37. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675161200067X> (consultado a 11/11/2013).

Cardoso, M. F., & Correia, T. (2009). An increasing demand of Basic Biostatistics courses following the Bologna principles: a flexible blended learning approach. In *The Consortium of Higher Education Researchers 22nd annual*

- conference*, Porto, Portugal, 1-9. Disponível em http://sigarra.up.pt/reitoria/en/publs_pesquisa.formview?p_id=93736 (consultado a 9/06/2012).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia de Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. V., & Machado, A. (2001). A Virtual Environment for Distributed Learning in Higher Education. In *20th ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, Dusseldorf*. Dusseldorf.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), (2001). *E-learning and training in Europe A survey into the use of e-learning in training and professional development in the European Union* (pp. 3–64). Luxemburgo. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464252.pdf> (consultado a 9/06/2012).
- Cerna, M., & Poulova, P. (2008). Expansion of e-Learning phenomenon with the special focus on language courses. In 19th EAEEIE Annual Conference, Talinn, 54-59. Disponível em <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4610158> (consultado a 11/11/2013).
- Chagas, L. V. (2012). *Satisfação docente e discente no ensino superior nos regimes presencial e a distância*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/8250> (consultado a 11/11/2013)
- Chandran, S. (2010). E-Education in Multicultural Setting : The Success of Mobile Learning. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 4(10). Disponível em <http://www.waset.org/publications/8339> (consultado a 9/08/2012)
- Chen, H.-T., Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1992). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice. Contemporary Sociology* (Vol. 21). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Chernish, W. N., DeFranco, A. L., Lindner, J. R., & Dooley, K. E. (2005). Does it Matter? Analyzing the Results of Three Different Learning Delivery Methods. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 87–95.
- Chew, E. (2009). *A blended learning model in higher education: a comparative study of blended learning in UK and Malaysia*. Tese de Doutoramento. University of Glamorgan (não publicada). Disponível em <http://dspace1.isd.glam.ac.uk/dspace/handle/10265/592> (consultada a 20/05/2012).
- Chew, E., Jones, N., & Turner, D. (2008). The Marriage of Rousseau and Blended Learning: An Investigation of 3 Higher Educational Institutions' Praxis. In H. Leung, F. Li, R. Lau, & Q. Li (Eds.), *Advances in Web Based Learning-ICWL 2007* (pp. 641–652). Springer: Berlin.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Christou, E. S., & Sigala, M. (2001). Professional development in Hospitality and Tourism education: a strategy for the 21st Century. *International Journal of Tourism Research*, 3, 328–330. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/jtr.317/asset/317_ft.pdf?v=1&t=i4ob9ace&s=2c6387
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). Routledge: London.
- Collins, C., Buhalis, D., & Peters, M. (2003). Enhancing SMTEs Business performance through the Internet and eLearning Platforms. *Education + Training*, 45(8/9), 483–494. Disponível em <http://epubs.surrey.ac.uk/1099/1/fulltext.pdf> (consultado em 23/07/2013).
- Comissão Europeia. (2001). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Plano de acção eLearning. Pensar o futuro da educação*

(p. 21). Disponível em https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037192&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA (consultado a 12/05/2012).

Correia, T., Moreira, A., & Martins, I. (2010). Multimedia resources as a complementary tool of teaching and learning. Case study of a game designed to teach immunology contents. In *EUNIS Conference*. Varsóvia. Disponível em http://sigarra.up.pt/reitoria/en/publs_pesquisa.FormView?P_ID=93737 (consultado a 23/07/2013).

Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The Use of Moodle e-learning Platform: A Study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, 5, 334–343. Disponível em http://ac.els-cdn.com/S2212017312004689/1-s2.0-S2212017312004689-main.pdf?_tid=2ea09bd6-9755-11e4-8153-00000aab0f6b&acdnat=1420735463_0569ee03d4c16549f085445ad88e8fb7 (consultado a 20/06/2014).

Costa, F. A., & Peralta, H. (2001). E-learning. Formação de Formadores para a Construção de Contextos de Aprendizagem Significativa. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias Em Educação* (pp. 488–497). Lisboa: AFIRSE.

Coughlan, A. (2004). Evaluating the learning experience: the case for a student feedback system Quality Promotion Office. Maynooth: National University of Ireland. Disponível em <http://qpo.nuim.ie/quality/documents/DocumentA.pdf> (consultado a 12/08/2013).

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492> (consultado a 2/05/2012)

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Cross, J. (2006). Forewords. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. xvii–xxix). San Francisco: Pfeiffer.
- Cruz, M. B. da, & Cruzeiro, M. E. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In David H. Jonassen (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170–198). New York: Macmillan.
- Dale, C. (2007). Strategies for using podcasting to support student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(1), 49–57.
- Davis, V., & Lindsay, J. (2010). Navigate the digital rapids. *Learning and Leading with Technology*, 37(6), 12–15. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886385.pdf> (consultado a 12/05/2012).
- De Beer, M., & Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2). Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14703290902843984> (consultado a 11/11/2013).
- Dennis, A., Bichelmeyer, B., Henry, D., Hasan, C., Korkmaz, A., Watson, C., & Bunnage, J. (2006). The Cisco Networking Academy: A Model for the Study of Student Success in a Blended Learning Environment. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 120–135). San Francisco: Pfeiffer.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects. Psychological Science*. Berkshire: Open University Press.
- DeViney, N., & Lewis, N. (2006). On-Demand Learning: How Work-Embedded Learning is Expanding Enterprise Performance. In C. J. Bonk & C. R. Graham

- (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 491–501). San Francisco: Pfeiffer.
- Dewar, T., & Whittington, D. (2004). Blended learning research report. Calliope Learning. Disponível em <http://www.calliopelearning.com/wp-content/uploads/2012/08/blended.pdf> (consultado a 22/12/2013).
- DeZure, D. (2000). *Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education from Change Magazine, 1969-1999*. Virginia: Stylus.
- Di Blas, N., Paolini, P., Rubegni, E., & Sabiescu, A. (2010) Equipping higher education students with media literacy skills. In *Professional Communication Conference (IPCC 2010) IEEE International* 30–37 . IEEE
- Dias, A. (2013). *Pensamento e Ação dos Utilizadores de um Sistema de Gestão e Aprendizagem na Modalidade Blended-Learning: Estudo de um caso no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/5730> (consultado a 20/05/2014)
- Dias, A. J. B. P. (2010). *Proposta de um Modelo de Avaliação das Actividades de Ensino Online*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Dias, P., Gomes, M. J., & Correia, A. (1998). *Hipermédia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dobbs, K. (2002). The state of online learning-what the online world needs now: Quality. In A. Rosset, *The ASTD E-Learning Handbook* (pp. 357–372). New York: McGraw-Hill.
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350–359. Disponível em <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=ltcart> (consultado a 23/05/2013).

- Downes, S. (2006). The Form of Informal [online]. Halfanhour (blog). Disponível em <http://halfanhour.blogspot.pt/2006/12/form-of-informal.html> (consultado a 12/03/2012)
- Downes, S. (2007). What connectivism is [online]. Halfanhour (blog). Disponível em <http://halfanhour.blogspot.pt/2007/02/what-connectivism-is.html> (consultado a 12/03/2012)
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. [online]. https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf (consultado a 12/03/2012)
- Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced Web-Based Training Strategies: Unlocking Instructionally Sound Online Learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17(1), 90–100. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000814> (consultado a 3/09/2014).
- Duarte, J. A., & Gomes, M. J. (2011). As plataformas de aprendizagem nas Conferências Challenges. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 741–752). Braga.
- Duarte, M. (2013). Blended learning and learner autonomy in higher education: a study with mechanical engineering students. *INTED2013 Proceedings*, 3205–3208.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended Learning. *Internet*, 2006(7), 1–44. Disponível em <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf> (consultado a 10/11/2012)
- Elsner, P. A. (2006). From Analog to Weblog: The Community College Evolution Toward Blended Learning. In C. J. Bonk & G. Attwell (Eds.), *The Handbook of*

- Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 360–373). San Francisco: Pfeiffer.
- Europeia, C. da U. (2000). *Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência*. Disponível em http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm (consultado a 20/05/2013).
- Evaled. (s.d.). A Avaliação do Desenvolvimento Socioeconómico, Manual Técnico II: Métodos e Técnicas (online). *A Recolha de Dados: Focus Groups (Grupos de Discussão)*. Disponível em <http://www.observatorio.pt/download.php?id=204> (consultado a 10/03/2014).
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491–498. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507001182#> (consultado a 16/03/2013)
- Fabra, M. L., & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- Fidgeon, P. R. (2010). Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review? *Tourism Management*, 31(6), 699–723. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517710001032> (consultado a 25/06/2012).
- Figueira, M. (2003). Dispositivos de Aprendizagem em e-Learning. *Revista Nova@ Formação*, 2(1), 16–18.
- Figueiredo, A. D. (2009). Estratégias e modelos para a educação online. In G. Miranda (Ed.), *Ensino online e aprendizagem multimedia* (pp. 33–54). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Flick, U., Kardorff, E. Von, & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research. Qualitative Research*. London: Sage.

- Foddy, W. (1994). *Interviews And Questionnaires Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Formiga, M., & Litto, F. M. (2009). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.
- Friedrich, M., & Schier, D. (2011). *E-Learning further Education Networks in the Branch Tourism (Belarus, Georgia, Ukraine) – WeNet* (online). Disponível em https://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/go_international/eu-drittstaaten/Online_Kompendium/Tempus_2009/6_ELearningWeiterbildungsgsnetzwekWUWien.pdf (consultado a 20/09/2014).
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166> (consultado a 23/05/2012).
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751607000358> (consultado a 12/04/2013).
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156> (consultado a 27/06/2013).
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7–13. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08923648709526567> (consultado a 6/09/2013).

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. . (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Wiley.
- Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Gerber, M., Grund, S., & Grote, G. (2008). Distribute collaboration activities in a blended learning scenario and the effects on learning performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, (24), 232–244. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1365-2729.2007.00256.x/asset/j.1365-2729.2007.00256.x.pdf?v=1&t=i4ostzjm&s=4467a881a7f3cbde4f7e89fc16307ae8152c3bfc> (consultado a 11/11/ 2013).
- Gibbs, A. (1997). Focus Groups. *Social Research Update*(19)8, 6–11. Disponível em <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html> (consultado a 9/03/2013).
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(16), 137–156. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf> (consultado a 30/07/2013).
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In A. Mendes, I. Pereira & R. Costa (Eds.), *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa SIIE05* (pp. 311–315). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4499> (consultado a 6/09/2013).
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(42), 181–202. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8073> (Consultado a 31/07/2013)
- Gomezelj, D., & Čivre, Ž. (2012). Tourism graduate students' satisfaction with online learning. *Turizam: Znanstveno-Stručni Časopis*, 60(2), 159–174. Disponível em <http://hrcak.srce.hr/file/125945> (consultado a 9/9/2013).

- Gonçalves, A. M. D. (2011). *elearning.ul.pt: Uma plataforma de e-Learning no Ensino Superior Nacional*. Relatório de Estágio de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6152> (consultado a 23/08/2013).
- Gonçalves, V. (2007). e-Learning: reflexões sobre cenários de aplicação. In *X Congresso da SPCE - Educação para o sucesso: políticas e actores*. Funchal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/7420> (consultado a 23/09/2013).
- Govindasamy, T. (2001). Successful implementation of e-Learning: Pedagogical considerations. *The Internet and Higher Education*, 4(3-4), 287-299. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751601000719> (consultado a 12/05/2012).
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends and Future Directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2009). Blended learning models. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (2nd ed., pp. 375-382). Hershey, PA: IGI Global.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*. Unpublished manuscript, Provo, UT. Disponível em http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf (consultado a 11/11/2013).
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A Framework for Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in Higher Education. *The Internet and Higher Education* (18), 4-14. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000607> (consultado a 23/08/2013).

- Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: best practices for K-12 settings. *Technology and Society Magazine*, 17(4), 36-40 .
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation. In *Handbook of qualitative research* (pp. 530–544). Thousand Oaks, CA: Sage Thousand Oaks, CA.
- Hackemann, S. I. (2010). *Keeping'Em Down on the Farm: Retention Best Practices for Hybrid/Blended Courses at the Community College Level*. Doctor of Philosophy Thesis. Capella University. Disponível em <http://search.proquest.com/dissertations/docview/839821677> (consultado a 8/9/2013).
- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2006). Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. In D. R. Hancock & B. Algozzine (Eds.), *The real life guide to accounting research A behind the scenes view of using qualitative research methods*. New York: Teachers College Press.
- Harding, A., Kaczynski, D., & Wood, L. (2005). Evaluation of blended learning : analysis of qualitative data. In *Proceedings of the Blended Learning in Science Teaching and Learning Symposium* (pp. 56–62). Sidney: University of Sidney.
- Hasan, A. (2006). *Reviews of National Policies for Education - Tertiary Education in Portugal, Background Report. Higher Education*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em <http://www.oecd.org/portugal/39710472.pdf> (consultado a 14/05/2012).
- Heinze, A. (2008). *Blended learning: an interpretive action research study*. Doctoral Dissertation. Salford Business School. University of Salford. Disponível em http://usir.salford.ac.uk/1653/1/Heinze_2008_blended_e-learning.pdf (consultado a 14/05/2012).
- Heinze, A., & Procter, C. T. (2004). Reflections on the use of blended learning. In *Education in A Changing Environment, 14th Conference Proceedings*. Salford: University of Salford. Disponível em <http://usir.salford.ac.uk/1658/> (consultado a 14/05/2012).

- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário. Metodologias de Investigação em Educação* (2nd ed., p. 377). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hodges, C. (2010). If you Twitter, Will They Come? (online) *EDUCAUSE Quarterly*, 33(2). Disponível em <http://www.educause.edu/ero/article/if-you-twitter-will-they-come> (consultado a 26/08/2013).
- Hoffman, J. (2006). Why Blended Learning Hasn't (yet) Fulfilled Its Promises: Answers to Those Questions That Keep You Up at Night. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 27–39). San Francisco: Pfeiffer.
- Holmberg, B. (1985). The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory. *ZIFF Papiere* (60). Hagen: FernUniversität. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290013.pdf> (consultado a 12/02/2013).
- Holmberg, B. (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 10(2), 47–53. Disponível em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm> (Consultado a 30/07/2013).
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and Practice*. London: Sage Publications, Inc.
- Houldson, R. D. (2009). *A study of student satisfaction with and success in a nursing program taught in a traditional face-to-face method as compared to a hybrid program*. Doctor of Philosophy Thesis. Capella University. Disponível em <http://search.proquest.com/docview/288275079> (consultado a 8/09/2013).
- Hussey, J., Lynch, P., Holden, M. T., & Foley, A. (2010). Enhancing Professionalism through the Continuing Education of Micro and Small Tourism Enterprises: A Model for Programme Development. In *13th Annual Irish Academy of Management Conference*. Cork: Cork Institute of Technology. Disponível em

http://repository.wit.ie/1559/1/ENHANCING_PROFESSIONALISM_THROUGH_THE_CONTINUING_EDUCATION_OF_MICRO_AND_SMALL_TOURISM_ENTERPRISES.pdf (consultado a 26/04/2013).

Jackson, M. J., & Helms, M. M. (2008). Student perceptions of hybrid courses: Measuring and interpreting quality. *Journal of Education for Business*, 84(1), 7–12. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOEB.84.1.7-12> (consultado a 1/06/2012).

Johnson, L. F., & Levine, A. H. (2008). Virtual Worlds: Inherently Immersive, Highly Social Learning Spaces. *Theory Into Practice*, 47(2), 161–170. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840801992397#tabModule> (consultado a 19/04/2013).

Jones, N. (2006). E-College Wales, a Case Study in Blended Learning. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 182–194). San Francisco: Pfeiffer.

Jones, N. (2007). The Disruptive Effect of Technology: a University Case Study. In J. Fong & F. L. Wang (Eds.), *Blended Learning. Workshop in Blended Learning 2007* (pp. 114–122). Hong Kong: The Hong Kong Web Society.

Jones, N. (2008). Over the worst or at the eye of the storm? *Education and Training*, 51(1), 6–22. Disponível em <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00400910910931805> (consultado a 14/04/2013).

Joukes, V., Costa, I., Maia, M., & Cruz, G. (2012). Atividades Pedagógicas em E-Learning num curso de Turismo. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, (17/18), 23–24. Disponível em <https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=35017> (consultado a 12/03/2013).

Jung, I., & Suzuki, K. (2006). Blended Learning in Japan and Its Application in Liberal Arts Education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions* (1st ed., pp. 267–280). San Francisco: Pfeiffer.

- Kalbaska, N., Hee, A. L., Cantoni, L., & Law, R. (2013). UK travel agents' evaluation of eLearning courses offered by destinations: An exploratory study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 7–14. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837612000536> (consultado a 14/07/2013).
- Kasavana, M. L. (2001). Elearning: web-based training. *The Bottomline*, 16(2), 6-8.
- Kaur, A., & Ahmed, A. (2006). Open Distance Education. Developing a Learning Mix for the Open University Malaysia. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 311–324). San Francisco: Pfeiffer.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (1st ed.). London: Routledge.
- Kelly, M. J. (2008). Evaluation Research. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 304–307). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kenney, J., & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 45–57. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918218.pdf> (consultado a 20/06/2014).
- Kerres, M., & Witt, C. De. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 101–113. Disponível em http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Draft-JEM-BL_0.pdf (consultado a 22/08/2012)
- Kothari, C. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Age International. New Dehli: New Age International (P) Limited, Publisher.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park: Sage.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2001). Designing and conducting focus group interviews. *Social Analysis, Selected Tools and Techniques*, (36), 4–23. Disponível em http://web.worldbank.org/archive/website01028/WEB/IMAGES/SDP_36.PDF#page=10 (consultado a 11/11/2013).
- Lagarto, J. R. (2002). Ensino a distância e formação contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal (online). <http://hdl.handle.net/10400.2/2493> (consultado a 12/03/2012)
- Lagarto, J. R. (2013). Ambientes digitais de aprendizagem no ensino superior: estudo de caso de uso do Moodle. In Atas da *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 739–753). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/12057> (consultado a 04/07/2014).
- Lanham, E., & Zhou, W. (2003). Cultural Issues in Online Learning-Is Blended Learning a Possible Solution? *International Journal of Computer Processing of Oriental Languages*, 16(04), 275–292.
- Ledesma, F. (2011). A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores. *Profforma - Revista Online Do Centro de Formação de Professores Do Nordeste Alentejano*, (4), 1–8. Disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_01_04_fl.htm (consultado a 23/06/2014).
- Lee, O., & Im, Y. (2006). The Emergence of the Cyber-University and Blended Learning in Korea. In C. R. Graham & C. J. Bonk (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 281–295). San Francisco: Pfeiffer.
- Lefoe, G., & Hedberg, J. G. (2006). Blending On and Off Campus: A Tale of Two Cities. In C. R. Graham & C. J. Bonk (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 325–337). San Francisco: Pfeiffer.

- Legoinha, P., Pais, J., & Fernandes, J. (2006). O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem. *VII Congresso Nacional de Geologia, III*, 1–4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/1646> (consultado a 16/03/2013).
- Liburd, J. J. (2012). Tourism research 2.0. *Annals of Tourism Research*, 39(2), 883–907. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160738311001666> (consultado a 08/12/2012).
- Lima, J. R., & Capitão, Z. M. A. (2003a). *E-Learning e e-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas no ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Famalicão: Centro Atlântico.
- Lindquist, B. (2006). Blended Learning at the University of Phoenix. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 223–234). San Francisco: Pfeiffer.
- Lisewski, B., & Joyce, P. (2003). Examining the five-stage e-moderating model: designed and emergent practice in the learning technology profession. *Research in Learning Technology*, 11(1). Disponível em http://repository.alt.ac.uk/399/1/ALT_J_Vol11_No1_2003_Examining_the_five-stage_e-mod.pdf (consultado a 11/07/2014).
- Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for blended e-learning*. Abingdon: Routledge.
- Lopes, S. F., Vieira, R. M., & Moreira, A. (2013). WEBQDA na análise qualitativa de interações no contexto de uma oficina de formação de professores. *Indagation Didactica*, 5(2), 110–121. Disponível em https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2013/10/Indagatio_v5n2_2440-8913-1-PB.pdf (consultado a 12/06/2014).
- Loureiro, A., & Barbas, M. (2007). Aprendizagem híbrida: b-learning-da sala de aula ao ciberespaço. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da V Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2007* (pp. 397–411). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/409> (consultado a 11/03/2013).

- Lucas, M. R. (2012). *Contributo das Ferramentas da Web Social para a Construção de Conhecimento*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2010). Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspetiva dos alunos. In *2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação* (pp. 1–20). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12787> (consultado a 12/03/2013)
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Family Health International* (Vol. 1, pp. 0–95). Family Health International.
- Madeira, R. N., Silva, B., & Palma, J. (2012). Helping math learning. In *Proceedings of the 2012 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1–7). IEEE. Disponível em <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6201176> (consultado a 27/05/2013).
- Magano, J., Castro, A. V., & Carvalho, C. V. (2008). O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo. *Eft- Educação, Formação & Tecnologia*, 1(1), 79-92. Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/22/15> (consultado a 12/05/2013).
- Maia, A. (2007). *Complemento Virtual da Sala de Aula. Uma experiência numa Instituição de Ensino não Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1237> (consultado a 18/05/2013).
- Maneira, M. J. P., Ribeiro, P., & Maneira, A. (2007). Blended Learning project with Applied Optics. Case study (online). <http://run.unl.pt/handle/10362/760> (consultado a 27/12/2013).
- Marçalo, M. J., Fonseca, M. do C., & Silva, A. A. (2011). ICT in Higher Education in Portugal. Call - Computer-Assisted Language Learning. *Entreculturas*, (3).

Disponível em <http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo08.pdf>
(consultado a 18/05/2013).

Maroy, C. (1995). *A análise qualitativa de entrevistas - Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Marques, C., & Carvalho, A. (2011). Podcasts no ensino superior : um estudo em licenciaturas de gestão. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009*. (pp.163-175). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10034> (consultado a 12/05/2013).

Marques, C. G. (2012). *Desenvolvimento e implementação de um modelo de Blended-Learning com objectos de aprendizagem no ensino superior*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.

Marques, C. G., Noivo, J., & Veríssimo, M. (2005). e-QUAL: e-Learning com Qualidade. Proposta de Modelo de Avaliação da Qualidade dos Cursos de e-Learning. In A. Mendes, I. Pereira & R. Costa (eds.) *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 95–100). Leiria: Escola Superior de Educação.

Masie, E. (2006a). The Blended Learning Imperative. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 22–26). San Francisco: Pfeiffer.

Mclsacc, M., & Gunawardena, C. (1996). Distance Education. In D. H. Jonasse (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology. A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (1st ed., pp. 403–437). New York: Routledge.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man* (1st ed.). Toronto: McGraw Hill.

- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meirinhos, M. F. A. (2007). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Mentis, M. (2008). Navigating the e-learning terrain: Aligning technology, pedagogy and context. In D. Remenyi (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on E-learning* (pp. 217-226). Cape Town: Academic Conferences Limited. Disponível em <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=76> (consultado a 02/06/2012).
- Miranda, L., Morais, C., Alves, P., & Dias, P. (2010). Redes sociais: utilização por alunos do ensino superior. In *XV Congreso Internacional de Tecnologías Para La Educación Y El Conocimiento*. Madrid. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/3041> (consultado a 23/05/2013).
- Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H., & Williamson, S. (2010). The Use of Video to Enable Deep Learning. *Research in PostCompulsory Education*, 15(4), 405–414. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596748.2010.526802> (consultado a 23/05/2013).
- Moccozet, L. (2009). Personal information ecosystem: A framework for immersive blended training in information and communication technologies literacy. In *DEST'09. 3rd IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies* (pp. 229–234). IEEE. Disponível em <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5276784> (consultado a 18/03/2014).
- Morais, N., Batista, J., & Ramos, F. (2011). Caracterização das Actividades de Aprendizagem promovidas através das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português. *Indagatio Didactica*, 3(3), 6-18.

Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/download/1238/1141> (consultado a 12/05/2013).

Morais, N. S., & Cabrita, I. (2008). b-Learning : impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. *Tékhnē - Revista de Estudos Politécnicos*, (9), 194-224. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/tek/n9/n9a10.pdf> (consultado a 28/04/2013).

Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Self-Learning Skills Perceived in Communities of Inquiry of Portuguese Higher Education Students. *Psychology*, 4(5), 463-471. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2785/1/Artigo%20P SYCH_Publicado_Maio2013.pdf (consultado a 7/07/2013).

Moreno Jaén, M., & Pérez Basanta, C. (2010). An update of ADELEX: developing the lexical competence of Spanish university students through ICT in the ESHE. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 59-85. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588220903532872> (consultado a 12/05/2013).

Morgado, L., Quintas-Mendes, A., & Pereira, A. (2012). Educação online no ensino superior: um programa de doutoramento em Educação a Distância e eLearning na Universidade Aberta (Portugal). *Telas*, 13(30), 313-333. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2316> (consultado a 12/05/2013).

Mota, J. C. (2009). *Da web 2.0 ao e-Learning 2.0: aprender na rede*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1381> (consultado a 12/04/2012).

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Thousand Oaks: Sage.

- Nichols, M. (2003). A theory for eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1–10. Disponível em http://www.ifets.info/journals/6_2/1.html (consultado a 23/07/2013).
- Notarstefano, C. (2011). Learning from the past, looking at the present, moving into the future. *Rivista Di Scienze Del Turismo*, 2(3), 59. Disponível em <http://www.ledonline.it/Rivista-Scienze-Turismo/Allegati/RST-II-2-Notarstefano.pdf> (consultado a 26/09/2014).
- O'Neill, K., Singh, G., & O'Donoghue, J. (2004). Implementing elearning programmes for higher education: A review of the literature. *Journal of Information Technology Education: Research*, 3(1), 313–323. Disponível em http://www.editlib.org/p/111456/article_111456.pdf (consultado a 20/12/2013).
- Ocak, M. A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers & Education*, 56(3), 689-699. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510002964> (consultado a 17/03/2013)
- Offerman, M., & Tassava, C. (2006). A Different Perspective on Blended Learning: Asserting the Efficiency of Online Learning at Capella University. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 235–244). San Francisco: Pfeiffer.
- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287–301. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751606000492> (consultado a 19/12/2012).
- Oliveira, L., & Moreira, F. (2010). Integration of Web 2.0 applications and content management systems on personal learning, environments. In *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management* (pp. 1-5). Disponível

- em http://www.linooliveira.com/publicacoes/lo_eckm2010.pdf (consultado a 18/12/2013).
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can “Blended Learning” be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 3(4), 17–26. Disponível em http://www.nasusnworb.com/pluginfile.php/395/mod_forum/attachment/1358/Oliver%20and%20Trigwell-Can%20Blended%20Learning%20be%20redeemed.pdf (consultado a 20/05/2012).
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233. Disponível em <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0ad8d192-6075-48c9-9d09-f0b2bf836789%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4109> (consultado a 12/05/2012).
- Owston, R. (2013). Blended learning policy and implementation: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 18, 1–3. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751613000134> (consultado a 13/09/2013).
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38–46. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000863> (consultado a 13/03/2014).
- Pailing, M. (2002). E-learning: is it really the best thing since sliced bread? *Industrial and Commercial Training*, 34(4), 151–155. Disponível em <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00197850210429138> (consultado a 11/11/2014).
- Paiva, J., Figueira, C., Brás, C., & Sá, R. (2004). *E-learning: o estado da arte* (online). *Sociedade Portuguesa de Física-Softciências*. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/el/Livro_eL.pdf (consultado a 11/11/2013).

- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores. Porto (p. 192). Porto: Areal Editores.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Patton, M. Q. (2008). Program Evaluation. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp. 684–687). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedro, N., Soares, F., Matos, J. F., & Santos, M. (2008). *Utilização de Plataformas de Gestão de Aprendizagem em Contexto Escolar- Estudo* (online). Lisboa: Não Editado. Disponível em http://nonio.fc.ul.pt/actividades/sem_estudo_plat/relatorio_final_estudo_plataformas_2008.pdf (consultado a 9/12/2013).
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta* (online). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1295> (consultado a 24/09/2014).
- Peres, P., Ribeiro, S., Tavares, C., Oliveira, L., & Silva, M. (2011). Sustainable Blended-Learning in HEI: Developing and Implementing Multi-Level Interventions. In A. Mesquita, *Technology for Creativity and Innovation: Tools, Techniques and Applications*, (pp. 302-323). IGI Global.
- Perraton, H., & Creed, C. (2000). *Applying new technologies and cost-effective delivery systems in basic education*. UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org/education/wef/en-docs/findings/technofinal.pdf> (Consultado a 9/10/2013).
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. *Change Magazine*, 14(1), 11–18. Disponível em <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/433/372> (consultado a 13/08/2014)

- Pinheiro, A., Neves, M. I., & Silva, B. C. da. (2007). A utilização de e-portfólios no estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância: uma experiência em sistema de blended-learning. *Cadernos de Estudo da ESEPF*, (6), 87–103. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/120> (consultado a 29/05/2013).
- Pombo, L., Loureiro, M. J., Balula, A., & Moreira, A. (2009). Diversity of strategies to promote effective b-Learning: a case study in Higher Education. In U. Bernath, A. Szücs, A. Tait, & M. Vidal (Eds.), *Distance and E-Learning in transition - Learning innovation, technology and social challenges* (pp. 627–644). London: Wiley-ISTE.
- Pombo, L., Loureiro, M. J., & Moreira, A. (2010). Assessing collaborative work in a higher education blended learning context: strategies and students' perceptions. *Educational Media International*, 47(3), 217–229. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09523987.2010.518814> (consultado a 20/05/2012).
- Ponte, J. P. da. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 14 (1), 19-36. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3166> (consultado a 11/11/2013).
- Queirós, P. M. L., Martins, I., & Silva, M. P. M. P. da. (2012). Blended Learning na Formação de Professores: um percurso nos últimos 7 anos na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. In *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária* (pp. 1–14). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64738/2/93638.pdf> (consultado a 19/11/2013).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5th ed., p. 282). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, F., & Moreira, A. (2014). *Uso das Tecnologias Da Comunicação no Ensino Superior Público Português: Análise, Sistematização e Visualização de Informação nas Perspetivas Institucional e Docente* (online). Aveiro: UA Editora. Disponível em <http://cms.ua.pt/TRACER/sites/default/files/2E>

_TRACER_Ebook%20Resultados%20Survey%201%20e%202.pdf

(consultado a 05/11/2014)

Reis, P., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 41–59. Disponível em http://www.academia.edu/979339/A_AVALIAÇÃO_DA_CONCRETIZAÇÃO_DO_PROCESSO_DE_BOLONHA_NUMA_INSTITUIÇÃO_DE_ENSINO_SUPERIOR_PORTUGUESA (consultado a 20/08/2013).

Reynolds, T., & Greiner, C. (2006). Integrated Field Experiences in Online Teacher Education: A Natural Blend? In C. R. Graham & C. J. Bonk (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 209–220). San Francisco: Pfeiffer.

Rodrigues, S., Balula, A., & Moreira, A. (2012). Perceção da aprendizagem nas interações numa comunidade de B-learning: o caso do PDMMEDU. In *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 3618–3630). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/189.pdf> (consultado a 11/11/2013).

Rooney, J. E. (2003). Knowledge infusion: Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(6), 26–32.

Roque, V., Martins, J. A., Silva, I., Rodrigues, C., & Simões, P. (2010). The ICT Area in High Education Tourism Courses – The Portuguese Case. In *Proceedings of the International Congress on Tourism* (pp. 1–11). Porto. Disponível em <http://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/1237> (consultado a 20/05/2013).

Roscoe, D. D. (2012). Comparing Student Outcomes in Blended and Face-to-Face Courses. *Journal of Political Science Education*, 8(1), 1–19. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15512169.2012.641413> (consultado a 11/11/2013).

- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age* (Vol. 9). New York: McGraw-Hill.
- Ross, B., & Gage, K. (2006). Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 155–168). San Francisco: Pfeiffer.
- Rothbauer, P. M. (2008). Triangulation. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopaedia of qualitative research methods* (2nd ed., Vol. 2, pp. 892–894). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (1st ed.). London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2004). Successful E-learning Through Human Mediators: Training E-Moderators. *Nov@ Formação*, 3, 22–24.
- Salmon, G., & Lawless, N. (2006). Management Education for the Twenty-First Century. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 387–399). San Francisco: Pfeiffer.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. Social Sciences* (2nd ed.) New York: Teachers College Press.
- Serra, F., Portugal, M., Torres, C., & Torres, A. (2010). *Gestão Estratégica. Conceitos e Prática*. Lisboa: Lidel.
- Shaffer, D. W., & Serlin, R. C. (2004). What Good are Statistics that Don't Generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14–25. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=7F1EED25188E>

42C718E44FF05793BFF9?doi=10.1.1.128.1609&rep=rep1&type=pdf
(consultado a 21/09/2014)

Shank, P. (2007). Thinking Critically to Move e-Learning Forward. In S. Carliner & P. Shank (Eds.), *The e-learning handbook: past promises, present challenges* (1st ed., pp. 15–26). San Francisco: Wiley.

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice* (online). The Higher Education Academy. Disponível em http://www.islamicstudiesnetwork.ac.uk/assets/documents/archive/blended_elearning_full_review.pdf (consultado a 02/06/2013).

Sharpe, R., & Oliver, M. (2007). Designing courses for e-learning. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning* (1st ed., pp. 41–51). Abingdon: Routledge.

Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. Disponível em http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf (consultado a 12/03/2012).

Sigala, M. (2002). The Evolution of Internet Pedagogy: Benefits for Tourism and Hospitality Education. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 1(2), 27–42. Disponível em http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/johlste/vol1no2/0004_sigala_vol1no2.pdf (consultado a 11/11/2013).

Sigala, M. (2012). Leisure , Sport & Tourism Education Investigating the role and impact of geovisualisation and geocollaborative portals on collaborative e-learning in tourism education. *Journal of Hospitality Leisure Sport Tourism Education*, 11(1), 50–66. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837612000020> (consultado a 11/11/2013).

- Silva, J. M. G. da. (2008). *Módulo on-line para a aprendizagem de continuidade visual: concepção, desenvolvimento e validação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Simonson, M. (2003). Definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), 7–8. Disponível em http://www.infoagepub.com/products/journals/qrde/articles/4-1_txt.pdf (Consultado a 15/12/2013).
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51–54. Disponível em http://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf (consultado em 12/03/2012).
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A White Paper. Achieving Success with Blended Learning* (online). Centra Software. Disponível em <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf> (consultado a 02/06/2012).
- Souza, F. N., Pedro, A., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)* (pp. 49-56). Braga. Disponível em https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf (consultado a 6/05/2014).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. (Sage, Ed.) *The art of case study research* (p. 175). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning* (online). The Innosight Institute. Disponível em <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (consultado a 9/11/2013).

- Stuart-Hoyle, M. (2007). A foundation degree uncovered: Packaging a realistic programme in response to the widening participation agenda. *Journal of Hospitality Leisure Sport Tourism Education*, 6(2), 83–91. Disponível em http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/subjects/hlst/vol6no2_Foundation_degree_uncovered.pdf (consultado a 29/09/2014).
- Taplin, R. H., Kerr, R., & Brown, A. M. (2012). Who pays for blended learning? A cost-benefit analysis. *The Internet and Higher Education*, 18, 61-68. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000590> (consultado a 11/11/2013).
- Tassiopoulos, D. (2010). Use of the Internet for Enhancing Tourism and Hospitality Higher Education in Southern Africa: Implications for E-learning. In S. Soomro (Ed.), *New Achievements in Technology Education and Development* (pp. 51–62). INTECH (open book). Disponível em <http://www.intechopen.com/books/new-achievements-in-technology-education-and-development/use-of-the-internet-for-enhancing-tourism-and-hospitality-higher-education-in-southern-africa-implic> (consultado a 4/09/2014).
- Teixeira, J. M. F. P. (2010). *Plataforma para o suporte de blended peer assisted learning*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/325> (consultado a 9/9/2013).
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. London: Kogan Page.
- Thurab-Nkhosi, D. (2013). Blended learning at The University of the West Indies, St Augustine: A first look at policy implementation. *The Caribbean Teaching Scholar*, 3(1), 81–92. Disponível em <http://libraries.sta.uwi.edu/journals/ojs/index.php/cts/article/view/362/311> (consultado a 20/09/2014)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Twigg, C. A. (2003). Models for online learning. *Educause Review*, 28–38. Disponível em <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0352.pdf> (consultado a 20/05/2012).
- Twigg, C. A. (2011). The Math Emporium: A Silver Bullet for Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43 (3), 25-34. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00091383.2011.569241> (consultado a 21/09/2014).
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris.
- University, O. (2001). *Research Methods in Education: Handbook*. Open University Worldwide.
- Urbano, C. S. V. (2011). *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/6266/1/Tese%20Doutoramento%20Cláudia%20Valadas%20Urbano.pdf> (consultado a 28/06/2014).
- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models* (online). Disponível em <http://ww2.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html> (consultado a 01/08/2012).
- Van Der Wende, M. C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. *Higher Education in Europe*, 25(3), 305. Disponível em <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f6d2768e-30cc-47d0-9a91-9489b522ffbf%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4201> (consultado a 01/08/2012).
- Vasconcelos, S. V., Balula, A., & Almeida, P. F. (2013). E- and blearning in European Tourism Higher Education courses: benefits, barriers and challenges. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 141–152.

- Vasconcelos, S. V., Dias, A. B., & Almeida, P. F. (2011). Blended Learning in a Masters Course in Innovative Tourism Development - Meeting the New Demands of Students and the industry. In *ATHE Annual Conference Proceedings 2011*. Oxford.
- Vasconcelos, S. V., Dias, A. B., & Almeida, P. F. (2012a). Blended Learning in a Masters course in Innovative Tourism Development – Analysing Students And Faculty’s Perceptions. In *ICOT 2012 Conference Proceedings*. Archanes.
- Vasconcelos, S. V., Dias, A. J., & Almeida, P. F. (2012b). Perceções de alunos e Docentes Face ao blearning: Análise do curso de Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento. In F. Coelho, N. Abranja, A. Alcântara, A. Pereira, A. Marques, D. Teixeira, R. Ferreira (Eds.), *Formação e Inovação: Estudos e Experiências* (1st ed., pp. 280–289). Mangualde: Pedagogo.
- Veiga, J., & Serra, M. (2014). Aplicação do conceito de B-Learning na formação inicial de enfermeiros: análise do desenvolvimento de uma unidade curricular. *Indagatio Didactica*, 6(1), 379–395. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2692/2547> (consultado a 20/05/2013).
- Vieira, A. C. A. B. (2006). *Qualidade do e-learning nas Instituições de Ensino Superior em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3692> (consultado a 20/05/2013).
- Wagner, E. D. (2006). On Designing Interaction Experiences for the Next Generation of Blended Learning. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (1st ed., pp. 41–56). San Francisco: Pfeiffer.
- Wang, F. L., Fong, J., Choy, M., & Wong, T.-L. (2008). Blended teaching and learning of computer programming. In *Advances in Web Based Learning – ICWL 2007* (pp. 606–617). Sidney: University of Sidney. Disponível em

http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-540-78139-4_53
(consultado a 12/05/2012).

Weigel, V. B. (2002). *Deep Learning for a Digital Age: echnology's Untapped Potential To Enrich Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Werthner, H., & Klein, S. (1999). ICT and the Changing Landscape of Global Tourism Distribution. *Electronic Markets*, 9(4), 256–262. Disponível em http://pdf.aminer.org/000/248/375/ict_multi_channels_and_the_changing_line_of_visibility_an.pdf (consultado a 12/05/2012).

Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed., Vol. 19). San Francisco: Wiley.

Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, Method and Practice* (pp. 177–199). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology.

Wilson, C. (2013). *Credible Checklists and Quality Questionnaires: A User-Centeed Design Method*. Waltham, MA: Morgan Kaufman.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods. Essential guide to qualitative methods in organizational research* (2nd ed., Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yoon, S. (2007). Strategic blending: A conceptual framework to improve learning and performance. *Journal of Faculty Development*, 6(3), 475–489.

Legislação nacional

Decreto-Lei 513-T/79 de 26 de Dezembro do Ministério da Educação. , Pub. L. No. Diário da República: I Série, nº296 (1979). Portugal.

Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006).

Lei nº46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República (1986).

MCTES. Decreto-Lei n.o 42/2005 de 22 de Fevereiro (2005).

MCTES. Decreto-lei 74/2006 de 24 de Março de 2006 (2006).

Portaria 65/89 de 30 de Janeiro de 1989 do Ministério da Educação (1989).

Lista de Anexos

Anexo 1 – Inquérito por Questionário I – IQ1

Anexo 2 – Inquérito por Questionário II – IQ2 (Versão 1)

Anexo 3 – Inquérito por Questionário II – IQ2 (Versão 2)

Anexo 4 – Inquérito por Questionário III – IQ3

Anexo 5 – Guião de entrevista – EC

Anexo 6 – Guião de entrevista – ERI

Anexo 7 – Guião Focus Group – FG

Anexo 8 – Transcrição da Entrevista com a Coordenadora do MTID

Anexo 9 – Transcrição da Entrevista com a Responsável Institucional

Anexo 10 – Transcrição do Focus Group

Anexo 11 – Relatório final da CAE

Anexo 12 – Relatório de Apresentação de Pronúncia

Anexo 13 – Formulário de avaliação da oficina de formação

Anexo 14 – Formulário enviado aos docentes (utilização de ferramentas e serviços externos ao Moodle (2013/2014))

Anexo 1

Inquérito por Questionário I - IQ1

Inquérito aplicado aos alunos inscritos no 1º ano da 3ª e 4ª edições do MTID
(outubro de 2012 e outubro de 2013)

Caro(a) aluno(a)

Este questionário insere-se numa investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro e pretende contribuir para traçar perfis e compreender as motivações dos alunos inscritos no Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo. Tratando-se de um curso que funcionará em formato de *blended learning*, pretende-se também fazer um levantamento de conhecimentos prévios, perceções e expetativas relativamente a esta modalidade de ensino.

Por todos estes motivos, a sua participação é fundamental e sem ela não será possível realizar este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

O tratamento das suas respostas é confidencial.

1. Informações pessoais

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: Feminino __ Masculino __

1.3. Naturalidade: _____

1.4. Área de Residência durante o período letivo: _____

1.5. Área de Residência fora do período letivo: _____

1.6. Correio Eletrónico: _____

1.7. Trabalhador-Estudante: Sim __ Não __

2. Percurso Académico

2.1. Antes de ingressar no mestrado completou:

Curso e Instituição

Licenciatura __ _____

Pós-graduação __ _____

Mestrado __ _____

Outro(s) __ Indique qual/quais: _____

2.2. No seu percurso académico, frequentou algum curso ou disciplina:

Exclusivamente online/*elearning* (totalmente a distância) Sim __ Não __

Em regime de *bllearning* (com sessões presenciais e a distância) Sim __ Não __

2.1.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

Muito satisfeito __ Satisfeito __ Insatisfeito __ Muito insatisfeito __ Não sabe/não responde __

2.3. No seu percurso académico frequentou algum curso ou disciplina no qual se utilizasse um sistema de gestão de aprendizagem (Moodle, Blackboard, Fle3, Joomla LMS, etc...)?

Sim __ Qual/Quais? _____

Não __

2.3.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

Muito satisfeito __ Satisfeito __ Insatisfeito __ Muito insatisfeito __ Não sabe/não responde __

3. Experiência Profissional

3.1. Das opções abaixo especificadas assinale a que corresponde à sua situação profissional:

Trabalha no setor do Turismo (especifique a área): _____

Trabalha noutra atividade

Não trabalha mas já trabalhou no setor do turismo (especifique) _____

Não trabalha mas já trabalhou noutra atividade

Nunca trabalhou

3.2. Se trabalha no setor, a sua empresa/instituição em que trabalha incentivou-o a frequentar o Mestrado?

Sim __ Não __

3.2.1. Indique de que forma (flexibilização de horário, perspectiva de promoção/remuneração, etc...)

4. TIC- Equipamento, competências e tipo de utilização

4.1. Indique qual/quais os dispositivos electrónicos possui:

4.1.1. Computador pessoal de secretária (desktop) __

4.1.2. Computador portátil __

4.1.3. PDA __

4.1.4. Smartphone __

4.1.5. Telemóvel __

4.1.6. Tablet __

4.2. Possui computador com ligação à Internet em casa?

Sim __ Não __

4.3. No decorrer do ano letivo acede à Internet através de:

4.3.1. Serviço comercial de banda larga (ex. Meo, Zon, Sapo ADSL,...) __

4.3.2. Rede (com ou sem fios) da universidade __

4.3.3. Serviço comercial de banda larga móvel (ex. pen 3G) __

4.4. Considerando o último ano, com que frequência utilizou os seguintes serviços ou realizou as seguintes atividades (para fins académicos ou pessoais)?

	Várias vezes por dia	Uma vez por dia	Algumas vezes por semana	Com menos frequência	Não utilizou
Chats/Ferramentas de conversação					
Serviços de SMS					
Correio eletrónico					
Serviços de micro-blogging (ex. Twitter)					
Wikis (ex. Wikipedia)					
Blogues					
<i>Serviços de media sharing</i> (Youtube, slideshare, Flickr, etc.)					
Jogos online com múltiplos jogadores (Call of the Duty, etc.)					
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)					
Chamadas telefónicas/videoconferência através da Internet (Skype, etc.)					
Podcasts ou webcasts					
Redes sociais (Facebook, MySpace, etc.)					
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)					

Sítios de partilha de fotografias (Flickr, Snapfish, Picasa, Sapo Fotos, etc.)					
Acesso a conteúdos da Internet através da Televisão (Meo Interativo, Apple TV, Boxee, Roku, etc.)					
Utilização de fóruns					
Recurso a sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)					
Participação em chats, eventos online ou webminars					

4.5. Das opções que se seguem, escolha os/as serviços/ferramentas que gostaria de ver integradas no curso que vai começar a frequentar:

SMS	
Twitter	
Wikis	
Blogues	
Conteúdos áudio	
Conteúdos vídeo	
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)	
Chamadas telefónicas/ videoconferência através da Internet (Skype, etc.)	
Redes sociais (Facebook, MySpace, etc...)	
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)	
Conteúdos da Internet através da Televisão (Apple TV, Roku, etc.)	
Sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)	
Chats e eventos online ou <i>webminars</i>	
Simulações e/ou jogos online	
Ferramentas de referência bibliográfica citações (Endnote, etc.)	
E-portfolios	

E-books ou e-textbooks	
Recursos gratuitos de outros cursos e disciplinas de outras escolas	
Nenhum destes	

5. Motivações e Expectativas

5.1. Indique as 3 principais razões que o(a) motivaram a inscrever-se neste curso de Mestrado

5.2. As afirmações abaixo especificadas estão relacionadas com as suas perceções relativamente ao formato de *blended learning*. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
O modelo de <i>blended learning</i> favorece a aprendizagem.					
O modelo de <i>blended learning</i> exige muito esforço de aprendizagem					
Este modelo de formação permite uma maior flexibilidade espacial.					
Este modelo de formação permite uma maior flexibilidade temporal.					
Este modelo de formação contribui para a construção de comunidades de aprendizagem.					
A existência de uma componente a distância aumenta a motivação e contribui para uma maior participação no curso.					
A existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha enriquece as dinâmicas de ensino e aprendizagem.					
A utilização de meios informáticos e ferramentas de comunicação promove a interação entre os alunos.					
A utilização de meios informáticos e ferramentas de comunicação promove a interação entre os alunos e os professores.					
A utilização de meios informáticos e ferramentas de comunicação promove a interação entre os alunos e os conteúdos.					

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 2

Inquérito por Questionário 2- IQ2 (Versão 1)

Inquérito aplicado aos alunos inscritos no 2º ano da 2ª edição do MTID
(outubro de 2012)

Caro(a) aluno(a)

Este questionário insere-se numa investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro e pretende contribuir para traçar perfis e compreender as motivações dos alunos inscritos no Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo. Tratando-se de um curso que funcionará em regime de *blended learning*, pretende-se também fazer um levantamento de conhecimentos prévios, perceções e expetativas relativamente a esta modalidade de ensino.

Por todos estes motivos, a sua participação é fundamental e sem ela não será possível realizar este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

O tratamento das suas respostas é confidencial.

1. Informações pessoais

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Naturalidade: _____

1.4. Área de Residência durante o período letivo: _____

1.5. Área de Residência fora do período letivo: _____

1.6. Correio Eletrónico: _____

1.7. Trabalhador-Estudante: Sim Não

2. Percorso Académico

2.1. Antes de ingressar no mestrado completou:

Curso e Instituição

Licenciatura __ _____

Pós-graduação __ _____

Mestrado __ _____

Outro(s) __ Indique qual/quais: _____

2.2. No seu percurso académico, frequentou algum curso ou disciplina:

Exclusivamente online/*elearning* (totalmente a distância) Sim __ Não __

Em regime de *blearning* (com sessões presenciais e a distância) Sim __ Não __

2.1.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

Muito satisfeito __ Satisfeito __ Insatisfeito __ Muito insatisfeito __ Não sabe/ não responde __

2.3. No seu percurso académico frequentou algum curso ou disciplina no qual se utilizasse um sistema de gestão de aprendizagem (Moodle, Blackboard, Fle3, Joomla LMS, etc...)?

Sim __ Qual/Quais? _____

Não __

2.3.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

Muito satisfeito __ Satisfeito __ Insatisfeito __ Muito insatisfeito __ Não sabe/ não responde __

3. Experiência Profissional

3.1. Das opções abaixo especificadas assinale a que corresponde à sua situação profissional:

- Trabalha no setor do Turismo (especifique a área): _____
- Trabalha noutra atividade
- Não trabalha mas já trabalhou no setor do turismo (especifique) _____
- Não trabalha mas já trabalhou noutra atividade
- Nunca trabalhou

3.2. Se trabalha no setor, a sua empresa/instituição em que trabalha incentivou-o a frequentar o Mestrado?

Sim Não

3.2.1. Indique de que forma (flexibilização de horário, perspectiva de promoção/remuneração, etc...) _____

4. TIC- Equipamento, competências e tipo de utilização

4.1. Indique qual/quais os dispositivos electrónicos possui:

- 4.1.1. Computador pessoal de secretária (desktop)
- 4.1.2. Computador portátil
- 4.1.3. PDA
- 4.1.4. Smartphone
- 4.1.5. Telemóvel
- 4.1.6. Tablet

4.2. Possui computador com ligação à Internet em casa?

Sim Não

4.3. No decorrer do ano letivo acede à Internet através de:

4.3.1. Serviço comercial de banda larga (ex. Meo, Zon, Sapo ADSL,...)

4.3.2. Rede (com ou sem fios) da universidade

4.3.3. Serviço comercial de banda larga móvel (ex. pen 3G)

4.4. Considerando o último ano, com que frequência utilizou os seguintes serviços ou realizou as seguintes atividades (para fins académicos ou pessoais)?

	Várias vezes por dia	Uma vez por dia	Algumas vezes por semana	Com menos frequência	Não utilizou
Chats/Ferramentas de conversação					
Serviços de SMS					
Correio eletrónico					
Serviços de micro-blogging (ex. Twitter)					
Wikis (ex. Wikipedia)					
Blogues					
<i>Serviços de media sharing</i> (Youtube, slideshare, Flickr, etc.)					
Jogos online com múltiplos jogadores (Call of the Duty, etc.)					
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)					
Chamadas telefónicas/videoconferência através da Internet (Skype, etc.)					
Podcasts ou webcasts					
Redes sociais (Facebook, MySpace, etc.)					
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)					
Sítios de partilha de fotografias (Flickr, Snapfish, Picasa, Sapo Fotos, etc.)					

Acesso a conteúdos da Internet através da Televisão (Meo Interativo, Apple TV, Boxee, Roku, etc.)					
Utilização de fóruns					
Recurso a sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)					
Participação em chats, eventos online ou <i>webminars</i>					

4.5. Das opções que se seguem, escolha os/as serviços/ferramentas que gostaria de ver integradas no curso:

SMS	
Twitter	
Wikis	
Blogues	
Conteúdos áudio	
Conteúdos vídeo	
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)	
Chamadas telefónicas/ videoconferência através da Internet (Skype, etc.)	
Redes sociais (Facebook, MySpace, etc...)	
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)	
Conteúdos da Internet através da Televisão (Apple TV, Roku, etc.)	
Sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)	
Chats e eventos online ou <i>webminars</i>	
Simulações e/ou jogos online	
Ferramentas de referência bibliográfica citações (Endnote, etc.)	
E-portfolios	
E-books ou e-textbooks	

Recursos gratuitos de outros cursos e disciplinas de outras escolas	
Nenhum destes	

5. Utilização do Moodle

5.1. Tecnicamente, utilizar o Moodle foi:

Muito fácil Fácil Nem fácil, nem difícil Difícil Muito difícil

5.2. Em média, no decorrer do primeiro ano do curso, com que frequência acedeu à plataforma?

Várias vezes por dia Uma vez por dia Algumas vezes por semana Com menos frequência

5.3. Teve problemas em aceder à plataforma?

Sim Não

5.3.1. Que tipo de problemas teve no acesso à plataforma?

1. Falta de tempo
2. Inapetência por este tipo de tecnologia
3. Inacessibilidade da plataforma
4. Lentidão no acesso à plataforma
5. Outro(s) problema(s). Qual/quais?

5.4. Pensando na apresentação gráfica, tecnologias e ferramentas de comunicação disponíveis na plataforma, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
A plataforma tinha uma apresentação gráfica agradável.					
As tecnologias envolvidas eram de fácil acesso.					
As tecnologias envolvidas eram-lhe familiares.					
As tecnologias exigiram elevado tempo de aprendizagem.					
As ferramentas de comunicação estavam adequadas aos objetivos do curso.					
As ferramentas de comunicação facilitaram a interação entre os intervenientes.					

O email foi relevante para a interação entre os participantes.					
O fórum de discussão foi relevante para a interação entre os intervenientes					
O chat foi relevante para a interação na plataforma.					

5.4. Houve necessidade de procurar outras formas de comunicação para além das disponibilizadas na plataforma?

Sim Não

5.4.1. Se respondeu sim, indique que outras formas de comunicação foram utilizadas (assinale todas as que foram utilizadas):

5.4.1.1. Telefone

5.4.2.2. Email (externo)

5.4.3.3. Chat (externo)

5.4.4.4. Outro(s). Qual/quais?

5.4.2. Indique o principal motivo para essa utilização:

5.4.2.1. Contacto mais privado

5.4.2.2. Limitações do Moodle

5.4.2.3. Outro(s). Qual/quais?

5.5. Sentiu necessidade de maior contacto presencial?

Sim Não

5.6. Verificaram-se encontros presenciais para além dos programados pela própria disciplina?

Sim Não

6. Funcionamento e organização pedagógica

6.1. Pensando na estrutura e funcionamento do curso, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Houve coordenação entre a componente a distância e a componente presencial.					
Os objetivos das diferentes disciplinas foram apresentados de forma clara.					

A calendarização das diferentes atividades foi apresentada de forma clara e atempadamente.					
Os materiais pedagógicos foram disponibilizados em tempo oportuno.					
A quantidade de atividades pedidas foi adequada em relação ao tempo disponível.					
A quantidade de atividades pedidas foi excessiva em relação ao tempo disponível.					
O modelo de formação (<i>blended learning</i>) favoreceu o processo de ensino.					
A existência de uma componente a distância aumentou a motivação e contribuiu para uma maior participação no curso.					
A existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com as disciplinas foi muito importante					
O modelo de formação (<i>blended learning</i>) exigiu muito esforço de aprendizagem					
O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade espacial.					
O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade temporal.					
O modelo de formação contribuiu para a construção de uma comunidade de aprendizagem.					

6.2. Pensando no papel e apoio prestado pelos docentes, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Os docentes forneceram informações importantes para o desenvolvimento do trabalho					

O feedback por parte dos docentes foi dado em tempo útil.					
Os docentes estimularam a utilização da plataforma de gestão de aprendizagem.					
Os docentes contribuíram para a dinamização de uma comunidade de aprendizagem.					

6.3. Indique as 3 principais razões que o(a) motivaram a inscrever-se neste curso de Mestrado

6.4. Indique qual a principal vantagem do modelo de formação em *blended learning*.

6.5. Voltaria a participar num curso/formação nos mesmos moldes?

Sim Não

6.6. Que aspectos alteraria no modelo de funcionamento do curso? Que sugestões daria aos responsáveis no sentido de o melhorar?

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 3

Inquérito por Questionário 2- IQ2 (Versão 2)

Inquérito aplicado aos alunos inscritos no 2º ano da 3ª edição do MTID
(dezembro de 2013)

Caro(a) aluno(a)

Este questionário insere-se numa investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro e pretende contribuir para traçar perfis e compreender as motivações dos alunos inscritos no Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo. Tratando-se de um curso que funcionará em regime de *blended learning*, pretende-se também fazer um levantamento de conhecimentos prévios, perceções e expetativas relativamente a esta modalidade de ensino.

Por todos estes motivos, a sua participação é fundamental e sem ela não será possível realizar este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

O tratamento das suas respostas é confidencial.

1. Informações pessoais

1.1. Correio Eletrónico: _____

1.2. Área de Residência durante o período letivo: _____

1.3. Área de Residência fora do período letivo: _____

1.4. Trabalhador-Estudante: Sim Não

2. Experiência Profissional

2.1. Das opções abaixo especificadas assinale a que corresponde à sua situação profissional:

Trabalha no setor do Turismo (especifique a área): _____

Trabalha noutra atividade

Não trabalha mas já trabalhou no setor do turismo (especifique) _____

Não trabalha mas já trabalhou noutra atividade

Nunca trabalhou

2.2. Se trabalha no setor, a sua empresa/instituição em que trabalha incentivou-o a frequentar o Mestrado?

Sim Não

2.2.1. Indique de que forma (flexibilização de horário, perspectiva de promoção/remuneração, etc...) _____

3. TIC- Equipamento, competências e tipo de utilização

3.1. Indique qual/quais os dispositivos electrónicos possui:

- 3.1.1. Computador pessoal de secretária (desktop)
- 3.1.2. Computador portátil
- 3.1.3. PDA
- 3.1.4. Smartphone
- 3.1.5. Telemóvel
- 3.1.6. Tablet

3.2. Possui computador com ligação à Internet em casa?

Sim Não

3.3. No decorrer do ano letivo acede à Internet através de:

- 3.3.1. Serviço comercial de banda larga (ex. Meo, Zon, Sapo ADSL,...)
-
- 3.3.2. Rede (com ou sem fios) da universidade
- 3.3.3. Serviço comercial de banda larga móvel (ex. pen 3G)

3.4. Considerando o último ano, com que frequência utilizou os seguintes serviços ou realizou as seguintes atividades (para fins académicos ou pessoais)?

	Várias vezes por dia	Uma vez por dia	Algumas vezes por semana	Com menos frequência	Não utilizou
Chats/Ferramentas de conversação					
Serviços de SMS					
Correio eletrónico					
Serviços de micro-blogging (ex. Twitter)					
Wikis (ex. Wikipedia)					
Blogues					
<i>Serviços de media sharing</i> (Youtube, slideshare, Flickr, etc.)					
Jogos online com múltiplos jogadores (Call of the Duty, etc.)					
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)					

Chamadas telefônicas/videoconferência através da Internet (Skype, etc.)					
Podcasts ou webcasts					
Redes sociais (Facebook, MySpace, etc.)					
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)					
Sítios de partilha de fotografias (Flickr, Snapfish, Picasa, Sapó Fotos, etc.)					
Acesso a conteúdos da Internet através da Televisão (Meo Interativo, Apple TV, Boxee, Roku, etc.)					
Utilização de fóruns					
Recurso a sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)					
Participação em chats, eventos online ou <i>webinars</i>					

4. Utilização do Moodle

4.1. Tecnicamente, utilizar o Moodle foi:

Muito fácil Fácil Nem fácil, nem difícil Difícil Muito difícil

4.2. Em média, no decorrer do primeiro ano do curso, com que frequência acedeu à plataforma?

Várias vezes por dia Uma vez por dia Algumas vezes por semana Com menos frequência

4.3. Teve problemas em aceder à plataforma?

Sim Não

4.3.1. Que tipo de problemas teve no acesso à plataforma?

1. Falta de tempo
2. Inapetência por este tipo de tecnologia
3. Inacessibilidade da plataforma
4. Lentidão no acesso à plataforma
5. Outro(s) problema(s). Qual/quais?

4.4. Pensando na apresentação gráfica, tecnologias e ferramentas de comunicação disponíveis na plataforma, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
A plataforma tinha uma apresentação gráfica agradável.					
As tecnologias envolvidas eram de fácil acesso.					
As tecnologias envolvidas eram-lhe familiares.					
As tecnologias exigiram elevado tempo de aprendizagem.					
As ferramentas de comunicação estavam adequadas aos objetivos do curso.					
As ferramentas de comunicação facilitaram a interação entre os intervenientes.					
O email foi relevante para a interação entre os participantes.					
O fórum de discussão foi relevante para a interação entre os intervenientes					
O chat foi relevante para a interação na plataforma.					

4.5. Houve necessidade de procurar outras formas de comunicação para além das disponibilizadas na plataforma?

Sim Não

4.5.1. Se respondeu sim, indique que outras formas de comunicação foram utilizadas (assinale todas as que foram utilizadas):

4.5.1.1. Telefone

4.5.1.2. Email (externo)

4.5.1.3. Chat (externo)

4.5.1.4. Outro(s). Qual/quais?

4.5.2. Indique o principal motivo para essa utilização:

4.5.2.1. Contacto mais privado

4.5.2.2 Limitações do Moodle

4.5.2.3. Outro(s). Qual/quais?

5.6. Sentiu necessidade de maior contacto presencial?

Sim Não

5.7. Verificaram-se encontros presenciais para além dos programados pela própria disciplina?

Sim Não

6. Funcionamento e organização pedagógica

6.1. Pensando na estrutura e funcionamento do curso, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Houve coordenação entre a componente a distância e a componente presencial.					
Os objetivos das diferentes disciplinas foram apresentados de forma clara.					
A calendarização das diferentes atividades foi apresentada de forma clara e atempadamente.					
Os materiais pedagógicos foram disponibilizados em tempo oportuno.					
A quantidade de atividades pedidas foi adequada em relação ao tempo disponível.					
A quantidade de atividades pedidas foi excessiva em relação ao tempo disponível.					
O modelo de formação (<i>blended learning</i>) favoreceu o processo de ensino.					
A existência de uma componente a distância aumentou a motivação e contribuiu para uma maior participação no curso.					
A existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com as disciplinas foi muito importante					

O modelo de formação (<i>blended learning</i>) exigiu muito esforço de aprendizagem					
O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade espacial.					
O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade temporal.					
O modelo de formação contribuiu para a construção de uma comunidade de aprendizagem.					

6.2. Pensando no papel e apoio prestado pelos docentes, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Os docentes forneceram informações importantes para o desenvolvimento do trabalho					
O feedback por parte dos docentes foi dado em tempo útil.					
Os docentes estimularam a utilização da plataforma de gestão de aprendizagem.					
Os docentes contribuíram para a dinamização de uma comunidade de aprendizagem.					

6.3. Indique as 3 principais razões que o(a) motivaram a inscrever-se neste curso de Mestrado

6.4. Indique qual a principal vantagem do modelo de formação em *blended learning*.

6.5. Voltaria a participar num curso/formação nos mesmos moldes?

Sim Não

6.6. Que aspectos alteraria no modelo de funcionamento do curso? Que sugestões daria aos responsáveis no sentido de o melhorar?

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 4

Inquérito por Questionário 3- IQ3

Inquérito aplicado aos docentes do MTID (outubro de 2012)

Caro(a) professor(a)

Este questionário insere-se numa investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro e pretende contribuir para a avaliação do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo. Tratando-se de um curso que funciona em formato de *blended learning*, pretende-se recolher a sua opinião relativamente ao seu funcionamento, designadamente ao nível da utilização da plataforma *Moodle*, a integração das tecnologias, a organização pedagógica do curso e o seu funcionamento.

Por todos estes motivos a sua participação é fundamental e sem ela não será possível realizar este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

O tratamento das suas respostas é confidencial.

1. Informações pessoais

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Naturalidade: _____

Correio eletrónico: _____

Categoria profissional: _____

Área: _____

Unidade(s) Curricular(es) leccionada(s) no Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento:

- | | |
|---|--------------------------|
| Turismo Sustentável e Desenvolvimento Económico | <input type="checkbox"/> |
| Património e Técnicas de Interpretação | <input type="checkbox"/> |
| Gestão de Pessoas- Relações Humanas em Turismo | <input type="checkbox"/> |
| Planeamento e Gestão de Destinos Turísticos | <input type="checkbox"/> |
| Métodos Avançados de Pesquisa em Turismo | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento de Produtos Turísticos | <input type="checkbox"/> |
| Avaliação de Monitorização do Turismo | <input type="checkbox"/> |
| Marketing Estratégico no Turismo | <input type="checkbox"/> |
| Comunicação Intercultural | <input type="checkbox"/> |
| Tecnologias de Comércio e Marketing Electrónico | <input type="checkbox"/> |

2. Formação e Experiência

2.1. Anos de Experiência no Ensino Superior: _____

2.2. Habilitações:

Curso e Instituição

- Licenciatura _____
Pós-graduação _____
Mestrado _____
Doutoramento _____
Outro(s) Indique qual/quais: _____

2.2. Antes de iniciar este mestrado lecionou algum curso ou disciplina:

- Exclusivamente online/ *elearning* (totalmente a distância) Sim Não
Em regime de *blearning* (com sessões presenciais e a distância) Sim Não

2.2.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

- Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito Muito insatisfeito Não sabe/não responde

2.3. Antes de iniciar o Mestrado lecionou algum curso ou disciplina no qual se utilizasse um sistema de gestão de aprendizagem (Moodle, Blackboard, Fle3, Joomla LMS, etc...)?

Sim Qual/Quais? _____

Não

2.3.1. Em caso de resposta afirmativa, qual foi o seu grau médio de satisfação?

- Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito Muito insatisfeito Não sabe/não responde

2.4. Teve alguma formação específica nestes domínios (*elearning/blearning/ sistemas de gestão de aprendizagem*)?

Sim Não

2.4. Considera ser necessário receber mais formação nesta área?

Sim Não

2.4.1. Em caso de resposta afirmativa, indique a(s) área(s) em que considera ser necessário ter mais formação.

3. TIC- Equipamento, competências e tipo de utilização

3.1. Indique qual/quais os dispositivos electrónicos possui:

- 3.1.1. Computador pessoal de secretária (desktop)
3.1.2. Computador portátil
3.1.3. PDA
3.1.4. Smartphone
3.1.5. Telemóvel
3.1.6. Tablet

3.2. Possui computador com ligação à Internet em casa?

Sim Não

3.3. No decorrer do ano letivo acede à Internet através de:

3.3.1. Serviço comercial de banda larga (ex. Meo, Zon, Sapo ADSL,...)

3.3.2. Rede (com ou sem fios) da universidade

3.3.3. Serviço comercial de banda larga móvel (ex. pen 3G)

3.4. Considerando o último ano, com que frequência utilizou os seguintes serviços ou realizou as seguintes atividades (para fins académicos ou pessoais)?

	Várias vezes por dia	Uma vez por dia	Algumas vezes por semana	Com menos frequência	Não utilizou
Chats/Ferramentas de conversação					
Serviços de SMS					
Correio eletrónico					
Serviços de micro-blogging (ex. Twitter)					
Wikis (ex. Wikipedia)					
Blogues					
<i>Serviços de media sharing</i> (Youtube, slideshare, Flickr, etc.)					
Jogos online com múltiplos jogadores (Call of the Duty, etc.)					
Mundos virtuais online (Second Life, etc.)					
Chamadas telefónicas/videoconferência através da Internet (Skype, etc.)					
Podcasts ou webcasts					

Redes sociais (Facebook, MySpace, etc.)					
Ferramentas de tagging/bookmarking (Delicious, Digg, Newsvine, etc.)					
Sítios de partilha de fotografias (Flickr, Snapfish, Picasa, Sapó Fotos, etc.)					
Acesso a conteúdos da Internet através da Televisão (Meo Interativo, Apple TV, Boxee, Roku, etc.)					
Utilização de fóruns					
Recurso a sites de apoio ao estudo (Cramster, Coursehero, Gradeguru, etc.)					
Participação em chats, eventos online ou <i>webminars</i>					

4. Utilização do Moodle

4.1. Tecnicamente, utilizar o Moodle foi:

Muito fácil Fácil Nem fácil, nem difícil Difícil Muito difícil

4.2. Em média, no decorrer do primeiro ano do curso, com que frequência acedeu à plataforma?

Várias vezes por dia Uma vez por dia Algumas vezes por semana Com menos frequência

4.3. Teve problemas em aceder à plataforma?

Sim Não

4.3.1. Que tipo de problemas teve no acesso à plataforma?

1. Falta de tempo
2. Inapetência por este tipo de tecnologia
3. Inacessibilidade da plataforma
4. Lentidão no acesso à plataforma
5. Outro(s) problema(s). Qual/quais?

4.4. Pensando na apresentação gráfica, tecnologias e ferramentas de comunicação disponíveis na plataforma, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
A plataforma tinha uma apresentação gráfica agradável.					
As tecnologias envolvidas eram de fácil acesso.					
As tecnologias envolvidas eram-lhe familiares.					
As tecnologias exigiram elevado tempo de aprendizagem.					
As ferramentas de comunicação estavam adequadas aos objetivos do curso.					
As ferramentas de comunicação facilitaram a interação entre os intervenientes.					
O email foi relevante para a interação entre os participantes.					
O fórum de discussão foi relevante para a interação entre os intervenientes					
O chat foi relevante para a interação na plataforma.					

4.1.2. Para além das ferramentas de comunicação disponibilizadas na plataforma, que outros serviços disponíveis utilizou? (Assinale todos os aplicáveis)

- Base de dados
- Feedback
- Inquérito
- Referendo
- Scorm/AICC
- Lição
- Glossário
- Calendário
- Trabalho de casa/entrega
- Envio de ficheiro(s)
- Teste
- Teste “Hot Potatoes”
- Wiki

Workshop
Outro(s). Qual/quais? _____

4.4. Houve necessidade de procurar outras formas de comunicação para além das disponibilizadas na plataforma?

Sim Não

4.4.1. Se respondeu sim, indique que outras formas de comunicação foram utilizadas (assinale todas as que foram utilizadas):

4.4.1. Telefone
4.4.2. Email (externo)
4.4.3. Chat (externo)
4.4.4. Outro(s). Qual/quais?

4.4.2. Indique o principal motivo para essa utilização:

4.4.1. Contacto mais privado
4.4.2. Limitações do Moodle
4.4.3. Outro(s). Qual/quais?

4.5. Sentiu necessidade de maior contacto presencial?

Sim Não

4.6. Verificaram-se encontros presenciais para além dos programados pela própria disciplina?

Sim Não

4.7. Ferramentas da Web 2.0

4.7.1. Das ferramentas/serviços listados indique os que integrou na leccionação da(s) sua(s) disciplina(s):

Blogues
Wikis (Wikipedia, ...)
Ferramentas de agregação
Sitios de partilha de vídeo/áudio/fotografias
Serviço de micro-blogging (Twitter)
Redes Sociais
Wikis
Podcasts/webcasts
Nenhum destes
Outro(s). Qual/quais? _____

4.7.2. No caso de ter utilizado alguma destas ferramentas ou serviços, considera que estes foram úteis para a conseguir atingir os objetivos propostos para a(s) sua(s) disciplina(s)?

Sim Não

5. Funcionamento e organização pedagógica

5.1. Pensando na estrutura e funcionamento do curso, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Houve coordenação entre a componente a distância e a componente presencial.					
Os objetivos das diferentes UC foram apresentados de forma clara.					
A calendarização das diferentes atividades foi apresentada de forma clara e atempadamente.					
Os materiais pedagógicos foram disponibilizados em tempo oportuno.					
A quantidade de atividades pedidas foi adequada em relação ao tempo disponível.					
A quantidade de atividades pedidas foi excessiva em relação ao tempo disponível.					
O modelo de formação (<i>blended learning</i>) favoreceu o processo de ensino.					
A existência de uma componente a distância aumentou a motivação e contribuiu para uma maior participação no curso.					
A existência de meios informáticos como meio de discussão e partilha de temáticas relacionadas com as disciplinas foi muito importante					
O modelo de formação (<i>blended learning</i>) exigiu muito esforço de aprendizagem					
O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade espacial.					

O modelo de formação permitiu uma maior flexibilidade temporal.					
O modelo de formação contribuiu para a construção de uma comunidade de aprendizagem.					

5.2. Pensando no papel enquanto docente, indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo Plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Esta modalidade de formação resultou num volume superior de trabalho.					
Esta modalidade de formação resultou num volume superior de trabalho					
O formato do curso permitiu uma preparação mais flexível dos conteúdos.					
No decorrer do curso, forneci informações importantes para o desenvolvimento do trabalho dos alunos.					
Forneci feedback em tempo útil.					
Estimulei a utilização da plataforma de gestão de aprendizagem.					
Contribuí para a dinamização de uma comunidade de aprendizagem.					
Valorizei a contribuição, opiniões e patilha de recursos dos alunos nas plataformas utilizadas.					

5.3. Indique qual a principal vantagem do modelo de formação em *blended learning*.

5.4. Que aspectos alteraria no modelo de funcionamento do curso? Que sugestões daria aos responsáveis no sentido de o melhorar?

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 5

Guião: Entrevista I
Duração aproximada: 30 minutos
Participantes: Coordenadora do MTID
Objetivos gerais: Identificar os pressupostos metodológicos na base na adoção do <i>blearning</i> no MTID, esclarecer aspectos relacionados com o seu funcionamento e discutir os efeitos do plano de formação implementado e futuras propostas de melhoramento.

Passos/objetivos	Questões	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o propósito da entrevista e clarificar o protocolo a seguir: informar da duração da entrevista, solicitar permissão para a sua gravação, assegurar o anonimato das informações recolhidas; - Breve contextualização. 		5 min.
<ul style="list-style-type: none"> -Aferir perceções relativamente à organização geral do MTID; -Esclarecer aspectos relacionados com o funcionamento do curso: parcerias estabelecidas, participação em programas de mobilidade e qualificação do corpo docente; - Discutir os resultados preliminares do estudo; - Perceber a importância da modalidade de formação adotada e da integração da tecnologia na ótica da coordenação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tratando-se de uma iniciativa recente, pode falar-nos um pouco sobre o funcionamento do MTID e a forma como este se encontra organizado? 2. Como surgiu a ideia de ser em <i>blearning</i>? 3. Pelo que sei há alguns protocolos com entidades estrangeiras. Os dados sobre os alunos permitem verificar que há uma percentagem significativa de alunos estrangeiros a frequentar o mestrado. Este fator influenciou de alguma forma como este está organizado? 4. Reportando-me agora aos resultados preliminares do estudo, é possível verificar que, de uma forma geral, os alunos têm opiniões muito favoráveis em relação ao curso, embora realcem o facto de haver alguma dificuldade em gerir o tempo, a elevada carga de trabalho e alguma falta de articulação, no sentido de não haver um procedimento de atuação comum. Tem algum comentário relativamente a estas perceções? 5. O estudo incide muito sobre esta questão da distância, da flexibilização e da tecnologia. A este nível, como classifica a utilização da plataforma institucional, o <i>Moodle</i>? 6. Os alunos gostariam ver outras ferramentas e 	20 min.

	<p>serviços a ser utilizadas no âmbito do curso (com destaque para as redes sociais, conteúdos áudio e vídeo, ferramentas de referência e ebooks).</p> <p>7. Nota alguma evolução a este nível? Há essa preocupação a nível da coordenação?</p> <p>8. Do ponto de vista da coordenação, são definidas estratégias/linhas de atuação conjuntas?</p> <p>9. Relativamente aos docentes do curso, verificaram-se algumas mudanças em relação à primeira edição. Penso também que entretanto já há mais doutorados?</p> <p>10. Embora a maioria dos docentes esteja ligado ao Turismo, há também docentes provenientes de outras áreas. Como é feita esta articulação?</p> <p>11. Temos falado informalmente desta questão da distância, do <i>blearning</i> e das tecnologias, como sabe, houve até algumas sessões de formação informais. Acha que faz sentido pensar num tipo de formação mais formal a este nível?</p> <p>12. Na sua opinião, quais são os pontos fortes deste mestrado e os maiores constrangimentos na sua implementação e desenvolvimento?</p> <p>13. Que áreas pensa se podem ainda desenvolver ou que têm um maior potencial?</p>	
<p>- Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista;</p> <p>- Propor futuros contactos, caso surjam dúvidas relativas aos assuntos conversados.</p>	<p>2 min.</p>	

Anexo 6

Guião: Entrevista II
Duração aproximada: 30 minutos
Entrevistada: Vice – Presidente da ESTG
Objetivos gerais: Enquadrar a modalidade de formação adotada no MTID na política da instituição e aferir a viabilidade da sua aplicação noutros contextos. Discutir os efeitos do plano de formação e futuras propostas de melhoramento.

Passos/objetivos	Questões	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o propósito da entrevista e clarificar o protocolo a seguir: informar da duração da entrevista, solicitar permissão para a sua gravação, assegurar o anonimato das informações recolhidas; - Breve contextualização. 		5 min.
<ul style="list-style-type: none"> -Aferir perceções relativamente à organização geral do MTID; - Esclarecer aspectos relacionados com o apoio ao funcionamento do curso: parcerias, diretrizes e mais-valias ao nível institucional; - Discutir os resultados preliminares do estudo; - Perceber a importância da modalidade de formação adotada e da integração da tecnologia na ótica da instituição; - Discutir o impacto das ações realizadas no âmbito do estudo e eventuais áreas de intervenção futura; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reportando-se às primeiras edições do curso, e tratando-se de uma experiência nova no contexto da ESTG, como descreveria a forma como o curso de Mestrado está a ser implementado? Ou seja, em traços gerais como descreveria a forma como o curso está organizado? 2. Que balanço faz das experiência até ao momento? 3. Este Mestrado assume-se como um curso em <i>blended learning</i>, assentando na utilização das tecnologias. Neste caso pressupõe-se que parte das atividades tenham lugar à distância ou assentem em tutoriais. A ESTG apoia este tipo de iniciativa? De que forma? Há algum tipo de diretrizes quanto à utilização da tecnologia neste contexto? É importante para a instituição ter um curso neste formato? 4. Tendo por base a sua experiência, quais são as maiores vantagens e desvantagens da metodologia adoptada? 5. Considera que a modalidade de formação adotada no curso constitui um fator de atração para os alunos? 6. Do ponto de vista externo (por partes das comissões de avaliação, por exemplo) há algum tipo de feedback? 7. Alguns docentes afirmam sentir necessidade de formação nesta área e chamam a atenção para o facto 	20 min.

	<p>de este tipo de curso representar uma carga de trabalho e esforços adicionais, nem sempre reconhecidos pela instituição. Gostaria de comentar? Se pudesse mudar alguma coisa, o que começaria por mudar? Que aspectos considera ser necessário rever ou aprofundar?</p>	
<p>- Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista; - Propor futuros contactos, caso surjam dúvidas relativas aos assuntos conversados.</p>		<p>2 min.</p>

Anexo 7

<p>Guião: Focus Group</p> <p>Duração aproximada: 40 minutos</p> <p>Participantes: Docentes do MTID</p> <p>Objetivo geral: Aferir as perceções relativamente ao <i>blearning</i>, sua implementação no MTID e organização/funcionamento geral do curso.</p>
--

Passos/objetivos	Questões	Duração
<p>- Explicar o propósito do grupo de discussão e clarificar o protocolo a seguir: informar da duração da entrevista, solicitar permissão para a sua gravação, assegurar o anonimato das informações recolhidas;</p> <p>- Breve contextualização.</p>		5 min.
<p>- Aferir as perceções relativamente à implementação e organização geral do MTID;</p> <p>- Perceber a importância da modalidade de formação adotada na ótica dos docentes.</p> <p>- Identificar o impacto da experiência, na realidade atual dos docentes;</p> <p>- Perceber a importância atribuída à tecnologia no processo de construção partilhada de conhecimento;</p> <p>- Identificar as ferramentas utilizadas pelos docentes no âmbito do curso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reportando-se às primeiras edições do curso, e tratando-se de uma experiência nova no contexto da ESTG e da oferta formativa na área do Turismo, como descreveriam a forma como o curso de mestrado está a ser implementado? Ou seja, em traços gerais como descreveriam a forma como o curso está organizado? 2. Que balanço fazem das experiências até ao momento? 3. Este mestrado assume-se como um curso “no format de <i>blended learning</i>”. O que é que cada um de vós entende por <i>blended learning</i>? Concordam com esta designação aplicada ao mestrado? 4. Na vossa opinião, o que distingue esta modalidade de outras, mais tradicionais? 5. Achem que a modalidade adotada no curso constitui um fator de atração para os alunos? 6. Qual é a importância da tecnologia no âmbito do curso? 7. Sentem que os alunos continuam a valorizar mais o contacto presencial? 8. Sentem que há algum tipo de repercussão direta desta utilização no trabalho realizado pelos alunos? 9. Tendo por base a vossa experiência, quais são as maiores vantagens e desvantagens da modalidade de formação adotada? 10. Até que ponto é que esta experiência está a contribuir para a aquisição de novas competências a nível profissional mas também pessoal? 11. Sentem alguma lacuna ao nível da formação? 12. Se pudessem mudar alguma coisa, o que começariam por mudar? Que aspectos consideram precisam de ser revistos mais rapidamente ou de forma mais 	40 min.

	aprofundada?	
- Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista; - Propor futuros contactos, caso surjam dúvidas relativas aos assuntos conversados.		2 min.

Transcrição da Entrevista com a coordenadora do MTID

Legenda: I – Investigadora; C – Coordenadora

I – Boa tarde, gostaria de começar por agradecer a sua disponibilidade. Como sabe o meu nome é Sandra Vasconcelos e neste momento encontro-me a desenvolver uma Tese de Doutoramento na qual me proponho avaliar o Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer aqui na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo, do qual é coordenadora, analisando a vertente ligada ao *blearning*.

Tratando-se de uma entrevista que integrará esta tese, se não se opuser, esta será gravada e posteriormente transcrita, estando assegurada confidencialidade dos dados .

C – Com certeza.

I – Então, o MTID... Trata-se de um mestrado recente, com poucas edições até ao momento...

C – Sim, estamos na 4ª edição.

I – 4ª edição. Pode falar-nos um pouco do funcionamento e a forma como este está a ser implementado e como está organizado? Pressupõe-se que é um mestrado flexível, tendo em conta que se adopta uma modalidade de *blearning*.

C – Sim. O mestrado está organizado... em dois anos, ao longo de quatro semestres e a grande diferença deste mestrado em relação aos demais é o facto das aulas serem concentradas. Nós tentamos que elas sejam concentradas, basicamente em cinco semanas. Portanto, o 1º ano inicia em... novembro e prolonga-se até à 1ª semana de dezembro, e o 2º semestre começa em fevereiro e prolonga-se até à 2ª semana de março. Tentamos também que o 2º ano não funcione nos mesmos meses, para permitir aos alunos que eventualmente não façam cadeiras, ou tenham cadeiras em atraso possam estar no 2º ano, frequentando a única cadeira que ele têm no 2º ano (que é uma cadeira do 1º semestre) e que possam assistir às aulas do 1º. Basicamente a grande novidade é mesmo a forma como a concentração das aulas se faz, permitindo libertar todo o outro tempo para a orientação através de tutoriais. Outra das questões que me parece fundamental frisar é o facto do mestrado tentar ao máximo conduzir os alunos a uma avaliação contínua, através da apresentação de trabalhos, projetos, que se tentam, tanto quanto possível, ligar ao terreno, evitando o sistema mais formal de uma avaliação formal e de um exame final. O que é que isso permite? Permite um contacto mais estreito com a disciplina, mais estreito com o docente e permite, do ponto de vista de uma abordagem mais real, do mercado, dos impactos de cada uma das unidades curriculares no terreno e também, do meu ponto de vista, também tem conduzido a um maior sucesso na própria finalização das unidades curriculares. Os alunos estão em permanente e constante aproximação com os professores e basicamente os resultados têm sido melhores neste sentido.

I – Então, pelo que percebi, há ali uma concentração inicial da parte dos conteúdos e depois há toda uma fase de trabalho mais autónomo

C – Exatamente!

I – Que pode ser ou não a distância, não é?

C – Sim, pode ser ou não à distância. Mas também... as duas situações de maior distanciamento... e foram particularmente... por ventura não resultaram... aconteceu com 2 alunos que vêm de África e que por questões várias, depois não conseguiram acompanhar. Mas temos alunos que vivem noutras cidades, nomeadamente no Porto e que se tem vindo a tentar também alguma orientação, utilizando nalguns casos o *Skype*, ou outras formas de orientação, mas maioritariamente os alunos têm mostrado alguma abertura e alguma disponibilidade para se deslocar e muitas vezes preferem o contacto pessoal. Isto é possível das duas maneiras e sempre que os professores assim o conseguirem, temos vindo a desenvolver sempre essas duas vertentes. Isso também acaba por ajudar e acaba, sobretudo, por libertar os alunos daquele excesso daquelas 5 semanas que são obviamente muito duras para os professores e para os alunos.

I – O mestrado aparece anunciado como um mestrado que funciona em *blearning*. Como é que surgiu essa ideia?

C – A ideia surgiu exatamente... na perspectiva de pensar em abrir este mercado, nomeadamente a alunos que pudessem vir cá ter um primeiro contacto connosco e que depois pudessem regressar aos seus países e podermos fazer aqui este *mix*. Dar essa oportunidade aos alunos. Efetivamente, não tem sido tão necessário como pensávamos porque a abordagem e a própria atitude dos alunos é de uma permanência mais ou menos constante por aqui. Aliás, há alunos que estão cá todos os dias e porque eles sentem também essa necessidade. Claro que tudo depende também do tipo de aluno. Nós temos dois tipos de alunos: os alunos que estão nisto a tempo inteiro e os alunos... temos uma quantidade grande de trabalhadores estudantes. Esses trabalhadores estudantes têm obviamente alguma vantagem nesse tipo de abordagem e nessa facilidade que lhes damos de poderem não se deslocar fisicamente ao local e podemos estabelecer algum contacto. Mas... genericamente, tem sido opção deles. A opção é deles. Nós...eles têm optado por aproximar-se mais do professor e nós vamos correspondendo.

I – Como sabe nós já temos uma série de resultados preliminares do nosso estudo, e há essa tendência. Os alunos que são trabalhadores estudantes referem a forma como o curso está organizado, independentemente da utilização da tecnologia, como uma mais-valia ao longo do semestre, embora ressaltem algum excesso de trabalho.

C – E algum cansaço.

I – Sim. E há também um grande número de (e estes dados reportam-se às primeiras edições) um elevado número de alunos estrangeiros. Isso deve-se a algum tipo de protocolo?

C – Isto é em virtude de estarmos a trabalhar... temos alguns protocolos com algumas universidades em que temos alguma mobilidade a esse nível e temos também o *Erasmus Mundus* que nos tem dado todos os anos alguns alunos e candidatos que vêm sobretudo dos antigos países de leste e que têm vindo com alguma frequência. Estes alunos têm alguns apoios para virem e procuram um curso que nem sempre existe nas suas zonas e

experiência internacional onde lhes é possível. Este tipo de colaboração já é antiga, temos alguns laços com instituições de ensino superior que remontam à licenciatura em Turismo e que naturalmente se prolongaram. Este ano voltámos a ter alguns candidatos, e também por razões óbvias, temos alguns candidatos de África e do Brasil, mas penso que tem a ver também com a própria ligação da portugalidade.

I – Sim. Mas na maioria destes casos, pelo menos pelos dados já recolhidos, são alunos que residem cá durante o curso. Não há situações de alunos que estão fora dos país e vêm só cá às aulas e regressam.

C – Os únicos casos foram os dois alunos africanos, mas como disse não resultou da melhor forma. Não foi a melhor das soluções... mas haverá várias razões. Neste caso penso que eles se dispersaram. Estes alunos em concreto começaram a trabalhar e deixaram de ter tempo para dedicar aos trabalhos. Acabaram por perder um bocadinho o ritmo.

I – Esse será talvez um dos problemas desta modalidade.

C – Sem dúvida. É um dos problemas do formato, ou da metodologia, se preferir. É também por isso que nós não temos... como temos tido razoavelmente um número de candidatos aqui, que estão numa formação mais tradicional, não temos tido... não temos feito grande esforço na captação desses alunos, tanto mais que também ponho em dúvida, às vezes, principalmente determinados... não quer dizer que isto não se faça, e faz-se com certeza, mas depende muito também dos países de onde eles vêm, da formação depois da sua atividade profissional, que nem sempre ajuda a conciliar os trabalhos e isso tudo. Penso que sim, que será mais isso.

I – Portanto, voltando mais uma vez a estes resultados, de uma forma geral os alunos têm opiniões muito favoráveis em relação ao curso. Realçam é alguma dificuldade em gerir o tempo... referem uma elevada carga de trabalho, alguma falta de articulação, no sentido de não haver um procedimento de atuação comum. Do ponto de vista da articulação, como é que tem funcionado?

C – Eu direi que ...

I – Mais uma vez, estamos a reportarmo-nos às primeiras edições, numa fase inicial.

C – Eu não diria isso. Eu diria que aquilo que se tem passado é... basicamente nós temos duas situações: temos o funcionamento do 1º semestre (e particularmente do primeiro ano) que é difícil, em virtude de apanharmos durante a avaliação do semestre a época de Natal. Portanto, isso encurta drasticamente o período de trabalho e aí sim, as avaliações e o calendário tornam-se mais difíceis de gerir. Mas, no 2º semestre, eu não diria isso, visto que o calendário é feito antecipadamente, sou eu própria que o giro com os professores e aconselho sempre e não facilito qualquer data que não estipule pelo menos 8 a 10 dias de intervalo entre cada avaliação. Eu diria que muitas vezes isso se prende mais com talvez com alguma dificuldade dos próprios alunos se organizarem nas suas tarefas. Se eles conseguem dar resposta no 1º semestre, que é apertado, não percebo as dificuldades no 2º semestre, visto que, só para dar um exemplo, nós vamos ter agora uma avaliação no dia 5, a próxima avaliação é no dia 16, a outra, de entrega de trabalhos é no dia 27, depois voltamos a ter entregas em julho. São sempre entregas relativamente espaçadas. Agora, porventura nem sempre a organização do próprio

trabalho deles... poderá ser resultado de alguma... de uma maior dificuldade. E tenho sentido isso, sobretudo na 2ª e 3ª edições. Na 1ª não senti tanto. Senti que os alunos responderam todos de uma forma muito positiva às recomendações, não houve como nestes tem havido pedidos constantes de mudança de calendário, algo que não fizemos no primeiro ano. Os calendários foram basicamente aqueles que tínhamos decidido, e, portanto os alunos cumpriram rigorosamente. Eu penso que quando se deu abertura para se começar a facilitar e deixar, por pedido dos próprios docentes, fazer algumas alterações de calendário, essa azáfama tem-se notado. E, portanto, aquilo que eu digo, e do meu ponto de vista, a minha conclusão é essa: se formos relativamente rigorosos nesses prazos e não deixarmos fazer alterações de fundo - os alunos tem de estar a contar com essas datas e sabem-nas com 2 ou 3 meses de antecedência- poderão ter o trabalho pronto e dar resposta, portanto... não considero que isso seja um problema. É algo que tem de ser abordado com os alunos para eles perceberem quais são responsabilidades que têm. Se eles capacidade de resposta no primeiro semestre, mais obrigação têm de o fazer no segundo.

I – Sim, mas estas observações, estes reparos que fazem, tem, sobretudo a ver com a dificuldade em gerir os prazos de entrega dos trabalhos, porque ao nível da organização as opiniões são positivas.

C – Mas posso dizer outra coisa que também me parece. A 1ª edição do mestrado foi das edições que mais gente teve de uma área de interesse do Turismo. Portanto, isso terá também levado a uma certa facilidade no processo de apreensão de conteúdos. Como ultimamente temos tido um conjunto de alunos um pouco mais diversificado do ponto de vista da formação, torna-se muito mais difícil pô-los todos ao mesmo nível. É... nota-se mesmo ao nível da avaliação dos próprios conhecimentos. Logo, às vezes temos algumas dificuldades em gerir um grupo que é muito heterogéneo e eclético do ponto de vista da formação.

I – Isto toca-se com a próxima questão, há realmente alunos de muitas áreas diferentes. Até que ponto é que isso também...

C – Isso não ajuda. Não ajuda de todo. O facto de termos algumas restrições do ponto de vista da gestão da tutela para garantirmos um número mínimo de alunos para garantir o funcionamento do mestrado, obriga-nos a muitas vezes ter de ser menos rigoroso naquilo que gostaríamos que fosse a seleção dos próprios candidatos. Se nós pudéssemos escolher apenas candidatos com uma formação prévia em Turismo, ou do Marketing ou da Gestão, porventura estaríamos mais... teríamos a tarefa mais facilitada. Depois, também dependendo da formação que trazem e da escola e dos sítio de onde vêm os conhecimentos são muito diferente e isso é em termos metodológicos, em termos de organização de trabalhos de pesquisa, dependendo das universidades que frequentam, dependendo dos sítios de onde vêm, os alunos acabam por ser bastante heterogéneos. Isto por vezes condiciona... não é um corpo sólido e uniforme, mas é um corpo bastante heterogéneo.

I – Embora... Muitos alunos já tenham frequentado a licenciatura em Turismo aqui na ESTG.

C – Sim... mas não muitos. Não é a maioria.

I – Como sabe, esta investigação incide muito sobre a questão da distância e da flexibilização e também da utilização da tecnologia neste contexto. A este nível, como é que classifica a utilização da tecnologia e da plataforma institucional *Moodle* no âmbito do mestrado? Penso que a utilização do *Moodle* na instituição é obrigatória, mas até que ponto é uma mais valia neste caso, tratando-se de um curso de *blearning*?

C – Eu acho que é uma mais-valia, ou pode ser uma mais-valia como uma forma de comunicação óbvia. Como forma até de instrumentos de avaliação possíveis. O facto é que, se por um lado os professores têm feito esse esforço de trabalhar e terem tido alguma formação, até porque institucionalmente isso nos é pedido, não me parece que os alunos, pelo facto até de estarem muito aqui presentes, pelo facto de terem aqui o professor muito à mão, habituam-se muito facilmente a bater à porta do professor e nem sempre utilizar a informação que é disponibilizada. Dou-lhe um exemplo de algo muito simples. Bastará uma mudança de uma sala, essa informação é dada e os alunos pura e simplesmente não consultam. Há um grande esforço por parte dos professores em incitarem os alunos a utilizar, mas muitas vezes eles não o fazem porque se sentem... fazem-no, sobretudo, para um ponto particularmente: lançamento de notas. Quando temos o lançamento de notas no *Moodle*, isso é um ponto que rigorosamente todos questionam e vão ver. Tirando isso... alguma informação de horários, alguma informação que às vezes se põe dos tutoriais (isso dá jeito). Para agendar tutoriais, por exemplo, as aulas que vão sendo dadas, os materiais e bibliografia que muitas vezes não é possível abordar nas aulas (e facilmente o *pdfs* se colocam lá) e, portanto, é uma forma mais simples de fazer chegar a todos, sem dúvida. Portanto, considero a utilização do *Moodle* útil e fundamental. Agora, penso que poderia ser muito mais se houvesse também algum esforço dos alunos em estar mais atentos a essas informações. Mas nem sempre isso acaba por ser um facto.

I – Ainda relativamente aos dados recolhidos através do questionário aos alunos, estes referem que gostariam de ver outras ferramentas e serviços implementados, com destaque para as redes sociais, conteúdos áudio, vídeo, também os *ebooks*, ferramentas de referência bibliográfica... Esta em particular é bastante referida.

C – É uma área de todo, pelo menos no mestrado, e... respeito, mas é uma área na qual pessoalmente não tenho investido. Não é uma área propriamente da minha linha de conhecimento. Quem sabe em próximas edições. Estamos sempre a tentar evoluir.

I – E a questão das redes sociais, muitos alunos referem que utilizam redes sociais mais do que uma vez por dia. Essa questão já foi equacionada? Essa integração?

C – Confesso que, mais uma vez, não sou muito adepta, mas a partir do momento em que temos de utilizar uma determinada plataforma, faria sentido que os alunos a consultassem. Como disse, nós já fazemos um esforço. Mas sei que alguns professores utilizam. Isso é possível, e enquanto coordenadora, não há qualquer problema, Depende também das pessoas. Temos... Mais uma vez, deixamos as opções em aberto.

I – Em todo o caso, denota-se uma maior preocupação com os conteúdos. Do ponto de vista da comunicação os alunos estão globalmente satisfeitos.

C – Sim. Em termos de conteúdo. Acredito. Normalmente os alunos não gostam ou gostam cada vez menos de ir a uma biblioteca e consultar livros. Os alunos se tiverem um livro online e se tiverem um livro na biblioteca vão buscar o online. E nós temos

vindo a fazer um esforço, ou pelo menos eu tenho vindo a fazer um esforço no sentido de os direcionar para a utilização das fontes. E atendendo ao facto de, ao nível da nossa biblioteca, penso que o grupo de Turismo é o que terá mais recursos e os melhores ao nível do instituto, um conjunto de publicações recentes, atuais e focalizadas...tendo nós uma biblioteca fabulosa, temos que ter isso em atenção. E apesar de tudo, os indicadores dizem-nos que os alunos de Turismo são aqueles que mais consultam livros na biblioteca. E devo dizer que, mesmo assim, não em número suficiente. Não é o número que gostaríamos de ter. Muitas vezes, também tenho de dizer, muita utilização online... nós acabamos por nem sempre disponibilizar determinados recursos no sentido de evitar situações de facilitismo, e outras questões... os direitos autorais, a questão do sentido crítico que é preciso desenvolver em relação a determinadas fontes.

I – Pode então dizer-se que se trata de uma questão estratégica?

C – Sim, trata-se de uma questão estratégica. Obviamente que temos acesso a muitos artigos e revistas online e que isso é ótimo. Temos também o caso dos alunos que não podem deslocar-se com tanta facilidade ou frequência à biblioteca, mas procuramos estimular a utilização, digamos, menos prosaica das fontes. Mas isso é um bocadinho deliberado. Quanto ao áudio e vídeo, dependerá muito das UC. Nesse sentido há alguma autonomia dos docentes, não tenho a perfeita noção desse tipo de utilização. Os conteúdos sim, de resto, varia muito.

I – Ainda relativamente aos questionários. Um dos questionários aplicados referia-se aos docentes e procurava recolher informações de forma a traçar o seu perfil. Relativamente aos docentes, verificaram-se algumas alterações desde o início do mestrado. Penso também, que do ponto de vista das habilitações, haverá mais doutorados do que aquando a primeira edição.

C – Sim. Neste momento nós temos do corpo docente... temos quase, a maioria dos professores estão doutorados, sendo eles particularmente da área do Turismo ou das áreas afins ou fundamentais. Temos também a participação de dois especialistas e temos apenas dois docentes em fase de término do doutoramento. Estamos perfeitamente...

I – Os dados do questionário reportam-se há quase dois anos.

C – Neste momento...neste espaço de tempo tivemos uma evolução. Estamos perfeitamente dentro dos números e dos indicadores que são necessários para o mestrado. Penso que no final deste ano, se tudo correr bem, atingiremos o limite de 100% de doutoramentos. Isto, claro a manter-se este corpo docente.

I – Tem-se mantido mais ou menos estável?

C – Sim, mantemos grosso modo a mesma equipa inicial e vão entrando professores novos que entretanto terminam os doutoramentos. Em todo o caso, muitos deles já estavam ligados ao mestrado, participando como convidados em algumas unidades curriculares. Outras alterações que se têm verificado têm sobretudo a ver com aspectos relacionados com a organização interna. Não mudam exatamente as pessoas, mas pode ser necessário alterar a ordem em que aparecem as UC, como estas se encontram calendarizadas. Há também a questão da articulação com o curso de Turismo.

I – Para além dos docentes ligados ao Turismo, há também docentes de outras áreas. Como é que é feita esta articulação?

C – Há docentes de outras áreas, isto porque o mestrado tem uma forte componente de estudos de turismo, tem uma forte componente ligada à gestão, ao suporte financeiro, organização de plano de negócio, tem essa vertente. Tem também a vertente da comunicação e do património e, portanto, temos tentado dentro daquilo que é o corpo docente que temos disponível que é maioritariamente aqui da escola...Isso também é um fator importante, ter docentes a tempo inteiro e não apenas a tempos parciais. Estes são maioritariamente a tempo inteiro. Temos tentado ir buscar os docentes que, de alguma forma, tem a formação mais adequada e o perfil mais adequado para esta tipologia de curso e para as unidades que temos previstas. Por isso, temos docentes de formação da área da economia, da gestão, da área do marketing, da área do turismo, da área da comunicação, da área particularmente da tecnologias, por parte de algumas disciplinas e também de algum suporte a esse nível. Portanto, aí o corpo docente tem mais ou menos, o perfil adequado aquilo que são as exigências dos programas e às atividades que estamos a desenvolver.

I – Como sabe, no âmbito desta investigação tivemos a oportunidade de promover uma iniciativa informal de formação ao nível do *blearning*. Considera que isto teve algum impacto no funcionamento do mestrado? Qual é a sua perceção em relação a isto?

C – Confesso que não acompanhei coo queria essa iniciativa, muito embora esta tenha sido apresentada publicamente aquando da conferência que organizámos aqui em Viana. Pelo que percebi, foi algo muito informal e pouco participado.

I – Sim.

C – A ideia que tenho é que muitos docentes estariam em fase final de doutoramento e isso condicionou um pouco a sua participação. Em todo o caso... como digo, pessoalmente não é uma área que me desperte grande interesse pessoal, mas penso que em algumas UC, nomeadamente na área da comunicação já se verificaram algumas iniciativas com recurso a sites e blogues. Não sei se tem mais alguns indicadores.

I – Nesta fase ainda estão em estudo.

C – Mas acredito que o impacto não tenha sido muito significativo. O facto de ser informal e dos docentes terem uma carga acrescida de trabalho não ajuda. Ainda por cima, foi... foi com a turma que está a defender agora, certo? Nesse ano?

I – Sim.

C – Pois, foi um ano um pouco atípico uma vez que entraram apenas 12 ou 13 alunos, ou melhor, inscreveram-se poucos alunos e acabou por se adoptar uma postura mais tradicional. A maioria era de cá... entretanto, a tendência inverteu-se. Formalizando-se mais a questão da formação, penso que os resultados virão. E estas coisas levam tempo e exigem tempo. Estamos muito sobrecarregados no momento, mas penso que sim. Todas as iniciativas de divulgação, workshops e formação são positivas. O trabalho que se fez a na conferência foi útil para percebermos a especificidade do que fazemos aqui. Acho que pelo menos as pessoas ficaram com outra noção da importância destas coisas e dos esforço que o mestrado representa. Nesse sentido, penso que já valeu a pena.

I – Então, antes de terminarmos, temos falado muito de algumas vantagens, pontos positivos, mas também pontos a melhorar. Na sua opinião, quais serão aqui os maiores

constrangimentos, as áreas com maior potencial a explorar? Se pudesse, o que mudaria ou melhoraria?

C – Os maiores constrangimentos, neste momento (e nem sempre foi assim) não os vejo de cariz interno. Vejo sobretudo fatores externos e que estão relacionados com a situação económica do país e a crise económica que o próprio país atravessa. Isso tem a ver com a vontade de muito alunos entrarem no mestrado, até alguns alunos que chegam a entrar e que depois (e falamos disso há pouco a propósito da edição passada) os alunos acabam por ter que desistir porque não conseguem sobreviver apenas estudando. Estes alunos têm de organizar a sua vida, procurar emprego e muitas vezes esse emprego é fora e não é compatível, apesar desta flexibilização. Esse é um dos constrangimentos que temos sentido. Temos constrangimentos a nível da adequação não do corpo docente, mas da conjugação do corpo docente do mestrado e o corpo docente da Licenciatura em Turismo. Basicamente, considero que os professores têm uma carga horária bastante elevada o que nem sempre ajudam num processo de autonomia e para a libertação também para a investigação científica que seria desejável termos. O facto dos professores se distribuírem por várias áreas e o facto de termos uma forte entrada de alunos na licenciatura em Turismo, em que o número tem aumentado drasticamente, visto que alguns professores são comuns às duas vertentes e isso acaba por ser um constrangimento até, às vezes, da própria disponibilidade dos professores e de uma certa saturação e cansaço.

A questão económica também não tem viabilizado uma série de outras aventuras que poderíamos pensar ao nível do próprio investimento, como por exemplo pegar nos alunos e levá-los em viagem e mostrar-lhes algumas coisas interessantes, acabamos por limitar um bocadinho o nosso campo de ação aqui na região. Não nos tem permitido sair um pouco daqui e há estudos de caso e exemplos que poderiam ser importantes também. Portanto, eu penso que neste momento os maiores constrangimentos são económicos, no sentido em que eles têm reflexo depois noutras áreas, mas a base acaba por ser a mesma. Porque é que os professores não produzem mais? Não produzem mais porque estão ocupados em muitas disciplinas. Estão ocupados porque efetivamente o reforço é difícil, a carga horária é drasticamente forte e, portanto, não tem sido fácil essa gestão. Eu diria que esses condicionalismo são de longe... é um bocadinho uma bola de neve e todos eles voltam à velha questão.

I – Só uma questão rápida, que tem a ver com uma curiosidade mais pessoal e com o facto de não ter conseguido recolher muita informação sobre o assunto. A questão da ligação à OMT, à Universidade de Illinois, isso vem também algum destaque no site e na publicitação do mestrado, como é que isso se processa? Em que é que se traduz?

C – Sim... a relação com a Universidade de Illinois tem a ver com o contacto que estabelecemos por acaso com uma docente que trabalha lá e que tem origem portuguesa e que, tendo vindo a um congresso e depois tendo-nos conhecido, conseguimos estabelecer esse protocolo. Apesar de tudo, não tem havido, sobretudo por questões mais uma vez económicas porque não temos esse suporte de bolsas, não temos tido essa disponibilidade e os alunos não têm mostrado interesse em embarcar nessa aventura de poder ir estudar lá ou fazermos algo mais. Exatamente porque não temos do ponto de vista económico as mesmas condições que temos aqui com o apoio do Erasmus e com o apoio dos que temos protocolados aqui na Europa. Esse é um. A

OMT tem sido sempre o nosso suporte em termos de orientação. Temos feito vários encontros e pertencemos nomeadamente a uma rede onde temos vindo a trabalhar e justamente esses candidatos africanos vieram a partir desse protocolo entre a OMT que escolheria alunos que poderiam vir para Portugal fazer este mestrado sem a necessidade do pagamento de propinas e, portanto, essa ideia partiu deles e nós concordamos com esse protocolo. Ele também acabou por muitas vezes no sugerir ou até nos permitir ações diretas de formação com eles através da sua filial em Madrid. Mas, como sempre, implicam despesas, implicam deslocações, os alunos não são muitos, mas são sempre 14, 15 alunos, quando se trata de um suporte que é apenas um suporte institucional e que não abarca qualquer tipo de despesas... naturalmente, nem sempre os alunos estão com essa disponibilidade. E é cada vez mais difícil. Mas, também, por exemplo, não tivemos nenhum aluno que particularmente estivesse interessado nesse protocolo com Madrid. E talvez pelo facto de nós termos muitos protocolos com outras universidades, que, porventura possam ser mais apelativas para os alunos, e, portanto, eles têm escolhido outras universidades. Por acaso, ninguém escolheu fazer este trabalho com Madrid. Mas está aí como hipótese se algum dia algum aluno estiver interessado, poderemos ativar essa possibilidade. Mas até então, não tem sido algo que tenha despertado muito interesse dos alunos.

I – A última curiosidade tem a ver com os tutoriais. O desenvolvimento dos trabalhos com os alunos assenta muito nesta metodologia do tutorial. As horas que os docentes dedicam a esse tutoriais são contabilizadas de alguma forma nos horários?

C – Sim, na própria carga horária está definido um número de horas de contacto e dentro das horas de contacto estão previsto os tutoriais. Os tutoriais e as avaliações estão previstas. Tudo o resto será, supostamente, tempo que os alunos deverão despende na preparação da avaliação. Como todos os trabalhos obrigam a uma defesa oral final, portanto, as avaliações acabam por ser avaliações com alguma demora, porque são alguns alunos e temos as defesas. Mas isso acaba por estar contabilizado e normalmente os professores são convidados, e assim tenho visto, a terem também os sumários online desses tutoriais para serem contabilizados no horário total da disciplina.

I – Então, resta-me agradecer. Muito obrigada pela disponibilidade e apoio nesta investigação.

Transcrição da Entrevista com a Vice-presidente da ESTG

Legenda: I – Investigadora; RI – Responsável institucional

I – Bom dia, gostaria de começar por agradecer a sua presença. Como sabe encontro-me a desenvolver uma tese na qual me proponho avaliar o Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na ESTG de Viana do Castelo e, depois de recolher dados e opiniões dos docentes e alunos, falta conhecer a posição da instituição relativamente ao mestrado e à forma como está a decorrer. Se não se opuser, esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada neste âmbito

ERI – Com certeza.

I – Antes de começar, será talvez melhor esclarecer que para além de estar ligada aos corpos diretivos é também uma das responsáveis pela Gestão da Qualidade no IPVC, estando aqui nessa dupla vertente.

ERI – Sim. Na verdade, estou muito ligada à questão da monotorização e gestão da qualidade. Por outro lado, também estou ligada a esta questão do *blearning* e do ensino a distância. Neste momento também me encontro a trabalhar no meu doutoramento. Frequento a Universidade de Alcalá em Madrid num regime de ensino à distância numa parceria que existe com a Lusófona.

I – Muito bem. Tem então uma perspectiva muito abrangente sobre estas questões. Passemos então ao mestrado. Reportando-se às primeiras edições do curso, e tratando-se de uma experiência nova no contexto da ESTG e da oferta formativa na área do Turismo, como descreveria a forma como o curso de Mestrado está a ser implementado? Ou seja, em traços gerais como descreveria a forma como o curso está organizado?

ERI -- Eu confesso que não tenho muito a noção de que o mestrado funcione em *blended learning*. Ou melhor, eu sei que isso está previsto, mas na prática isso não acontece porque, na verdade, a maioria dos alunos reside em Viana e é estudante a tempo inteiro Não sente essa necessidade. Isto falando numa questão meramente física, de distância.

Remetendo para a minha experiência (e eu fiz a minha parte curricular assim, em *blended learning*), eu acho que neste caso se faz pouco uso das tecnologias. Usar o *Moodle*, para mim, é insuficiente. Quer dizer, não há uma certa interação. Por exemplo, eu até compreendia que fossem feitas algumas coisas, como os exames, utilizando essas plataformas e que houvesse aquela troca. Eu estou a estudar em Madrid, em Alcalá, e nós temos um espaço cá, em Portugal, em que vamos lá, temos aulas presenciais intensas uma vez por mês, mas a avaliação, os trabalhos é tudo online. Havia uma plataforma que tinha lá uma série de aplicações. E a partir daí nós conseguíamos ir à biblioteca, requisitar documentos, aceder a tudo. Tinha toda a bibliografia e todas aquela trocas. Uma plataforma para contactar com os próprios docentes. Não é? Coisa que aqui não há. O *Moodle* funciona um bocado como repositório. É lá posta a documentação, mas, ao nível da interatividade, há uma falha. Nós tínhamos prazos

estabelecidos de entregas, trabalhos e aquilo era cumprido. Nós conseguíamos saber qual era a posição, conseguíamos saber a avaliação, no imediato, e conseguíamos colocar dúvidas. Do ponto de vista do docente, é inacreditável. Eu às vezes nem percebia como é que eles respondiam de imediato. Por isso, isto exige bastante

I- A questão aqui coloca-se muito na vertente da instituição. É importante para a instituição ter um curso assim?

ERI - Sim. Ter um curso é. Agora, não sei se esta concentração é a melhor solução tendo em conta o contexto. Neste momento eu acho que, a perceção que eu tenho é que muitos candidatos... nós temos imenso potencial. Temos muitos alunos na instituição que gostariam de dar continuidade à licenciatura e a prioridade deveriam ser esses alunos. Porquê? Porque os alunos não têm emprego. São 3 anos e nós aí captávamos muito mais alunos, se tivéssemos essa perspectiva de continuidade. No fundo há aqui uma questão muito prática. Os alunos dariam continuidade aos seus estudos, manteriam o seu apartamento, por exemplo. Agora, quando eles começam a pensar que vão ter só aulas de vez em quando, a questão complica-se. Atenção que eu estou a falar de alunos que acabam a licenciatura e que para quem esta continuação seria natural. Neste caso, como o funcionamento é tão diferente acaba por haver mais abandono e a taxa de sucesso diminui significativamente. Eles, dadas as características, pensam que vão ter muito tempo, mas depois não o aproveitam e fica... acaba por não ser tão bom quanto poderia ser. Depois, há a questão das bolsas, do alojamento... Neste caso eles ponderam ir e vir, por exemplo, e isso acaba por condicionar o sucesso e a questão das desistências. Neste tipo de alunos nem sempre há maturidade suficiente para trabalhar nestes moldes. Agora que há algumas vantagens para internacionalizar o mestrado, por exemplo. É uma mais-valia nesse sentido. Pode captar novos públicos, noutras países. Há países que nos procuram muito, como é o caso dos alunos dos PALOP, por exemplo. Poderia potenciar. Ainda por cima nós já temos alguns contactos e ligação a nível internacional e isto poderia potenciar bastante essa situação. Porquê? Porque normalmente os alunos tem dificuldades em vir para Portugal e isto permitia que de certa forma aumentássemos a rede e a possibilidade de provavelmente, depois os nossos alunos mobilizarem.

I - Essa é uma questão interessante, a atração de novos alunos. O caso dos alunos estrangeiros que frequentam o mestrado, por exemplo.

ERI - Sim. De facto, temos muitos alunos estrangeiros, mas aqueles alunos estrangeiros vêm através do programas Erasmus *Mundus*, não é? E se vamos ver a taxa de sucesso, será que esses alunos têm contribuído para o sucesso do mestrado? Neste caso, há alunos que não são da área de Turismo o que também dificulta. Sem dúvida que é um fator positivo, mas deveria haver outro tipo de seriação, talvez. Ela existe, mas nem sempre é possível acautelar tudo. E estamos a falar de alunos com características diferentes.

I - Os docentes também referem esse facto. A primeira abordagem dada a heterogeneidade, demora alguma tempo.

ERI - Isso é verdade. Daí a concentração das aulas nos moldes em que está feita não me parecer a mais vantajosa. Mas é apenas uma opinião. Os indicadores que temos são positivos. Mas nesse caso, se houvesse mais tempo, os alunos poderiam ambientar-se melhor. Ter tempo para se preparar... não é fácil este equilíbrio.

I – Alguns docentes afirmam sentir necessidade de formação nesta área e chamam a atenção para o facto de este tipo de curso representar uma carga de trabalho e esforços adicionais...

ERI – Já tivemos formação. Já tivemos!

I – E que isto nem sempre reconhecidos pela instituição. Gostaria de comentar?

ERI – Posso comentar e devo dizer que têm razão e não têm. Este curso neste momento já não é o único a funcionar desta forma. Temos o Mestrado em Engenharia do Software que já tem uma componente a distância, ainda que noutros moldes. E as pessoas tiveram formação. O responsável abriu... foi dada formação. Houve inclusivamente cursos piloto. Nas áreas da tecnologia já houve iniciativas. Chegámos a ter uma ligação com o Doutor Fernando Ramos da Universidade de Aveiro. Ele chegou a dar formação na escola e havia todo o interesse em termos alguns cursos à distância e houve essa tentativa. Agora, pode não ter chegado a todos e ter ficado mais circunscrito aquele grupo. E depois, nós temos na casa especialistas a quem podem recorrer. Temos doutorados na área e um bom sistema de apoio. Por isso, não basta dizer que a instituição não apoia a formação ou que há falta. É um pouco injusto. Quanto à instituição não reconhecer... enfim... eu não considero que haja um acréscimo de trabalho. Há uma forma diferente de trabalhar, uma concentração, mas as horas são contempladas. E depois o número de alunos também reduzido, temos de ter isso em atenção. E depois, há a questão da maior parte dos alunos não estar à distância. A maior parte dos alunos, mesmo os estrangeiros, vive em Viana durante o curso. Não me parece que isso seja uma questão assim tão significativa. Há é uma concentração das aulas que é pesada para o docente naquele período específico. E eu aí acho que não há grande mais valia. Seria preferível ter a parte presencial a uma sexta ou sábado de manhã, mas que houvesse toda uma parte a distância. Quer dizer, nós temos o *Skype* e podemos adicionar uma série de ferramentas que não estão a ser utilizadas. E, possivelmente aí as coisas estariam mais equilibradas. Não tenha essa noção da sobrecarga.

Mas há também uma questão importante que se deve destacar. É difícil para nós fazer esse controle e monitorizar esse tipo de trabalho e o tempo que é despendido pelos docentes neste tipo de atividades de acompanhamento aos alunos. Isso implicaria, por exemplo, ter acesso aos emails dos docentes para ter uma noção. Eles não estão a utilizar as ferramentas da plataforma e isso também tem implicações. Há informação que não nos chega, e isso não nos permite quantificar com exatidão e de alguma forma redistribuir essas horas.

I – Do ponto de vista externo (por partes das comissões de avaliação, por exemplo) há algum tipo de feedback relativamente ao mestrado?

ERI – Apesar do curso ter sido avaliado por 5 anos, eu considero que na avaliação externa eles consideraram ter algumas limitações. Mas também foram influenciados pela licenciatura de Turismo. As avaliações decorreram na mesma altura e algumas das críticas ao mestrado estiveram relacionadas com a licenciatura. De qualquer das maneiras consideram que o curso é internacional, o facto de ser dado em inglês, é uma mais-valia, apesar de... não me parece que tenham relevado a questão da tecnologia. Não aparece nos pontos fortes, por exemplo.

I – Se pudesse mudar alguma coisa, o que começaria por mudar? Que aspectos considera ser necessário rever ou aprofundar? Tem alguma sugestão?

ERI – Nitidamente eu melhoraria a questão da ligação, de utilizarem as ferramentas e explorarem as ferramentas mesmo. Pedirem o apoio a alguém, aos colegas especialistas da área. Provavelmente do ponto de vista de formação, acho que se houver este apoio, essa questão fica resolvida.

I – No âmbito desta investigação houve uma iniciativa nesse sentido, uma ação de formação informal.

ERI – Sim, tenho conhecimento. Mas a participação não foi expressiva.

I – Foi um acompanhamento muito individualizado.

ERI – Eu não chegaria a tanto. Mas, não é fácil e é muito pontual, não é? Na prática as coisas demoram. E já conversámos sobre esse assunto, penso que teria de ser uma coisa mais expressiva, com outra formalidade e aberta a todo o IPVC. Mas mesmo assim, e como já tivemos essa experiência, não é fácil ver mudanças nas práticas. As pessoas também não têm muitas disponibilidade, é um facto. E há alguma desmotivação. A atual situação do ES não ajuda.

Mas outra das coisas que sugeriria, voltando às sugestões, era que os inquéritos, relatórios que estamos a utilizar para avaliar, para monitorizar este curso, do ponto de vista da qualidade... era importante estar tudo em inglês. Essa parte mais administrativa não está. Não há nenhum destaque especial para isso, e em termos de visibilidade era importante. Apesar de ser bilingue, isso não se sente em muitas vertentes. E acho que os horários deveriam ser repensado. Mas claro que isto é uma opinião pessoal e de alguém que tem contacto com os alunos. Acho que esta concentração... não sei se em algumas situações não será limitativo da procura dos alunos. Acho que é muito importante distribuir mais as coisas no tempo, explorar mais as outras ferramentas, porque o aluno chega a uma determinada altura e acha que tem sempre muito tempo. As pessoas quando acabam, depois de acabarem... os nossos alunos acabam o curso em 3 anos, não têm maturidade suficiente. Não são alunos que estão a trabalhar, em muitos casos. E penso que o curso se deveria adaptar. Ou seja, o curso deveria adaptar-se aos alunos e não o contrário. E o mesmo modelo não serve a todos. Pode haver altura em que funcione bem estar concentrado num mês, mas pode haver alturas, de acordo com o público que tem, não funcionar tão bem. Acho que o mestrado deveria funcionar em função do público-alvo daquele ano, naquela edição. Em termos práticos deveríamos ter dois tipos de cronograma. É evidente que podemos dizer que os alunos sabem à partida como funciona, mas enquanto instituição, esta questão é importante. Cada vez mais temos que arranjar formas de flexibilizar. Tentar ver. E seria importante que os docentes lessem com atenção os inquéritos dos alunos. Da parte dos alunos, saber quais foram as críticas e os comentários. Ter a noção daquilo que os alunos sentem.

E há a questão dos *timings*. Isso tem que estar muito claro e bem definido à partida. E para funcionar esta informação devia estar clara e acessível na plataforma, no sentido em que há um acompanhamento formal na plataforma, porque é esse o veículo usado na instituição. Estas coisas não podem ser deixadas ao acaso. Tem que haver rigor e transparência. Não podemos cair na tentação de ser tudo informal. O aluno manda um email e eu respondo aquele aluno. Não. Do nosso ponto de vista é importante ter

períodos bem demarcados, como temos ao longo dos semestres, de avaliação, por exemplo. Isto de ser à distância não significa que não se sigam determinados procedimentos e que não haja este rigor. Haver um cronograma de ações é fundamental para qualquer mestrado, qualquer curso, aliás. Sobretudo quando não estamos com os alunos de forma tão contínua.

E, mais uma vez, voltando à questão da monitorização, esta é fundamental. Nesse aspecto, mesmo para a coordenadora era importante ter mais formas de perceber o que se está a passar com cada um dos docentes. Ela não tem acesso aos acessos ao *Moodle*. E enquanto a instituição temos um papel a este nível, em criar soluções para que haja este conhecimento, este acompanhamento e responsabilização sobre os processos. Se estamos a criar a regra de obrigatoriamente utilizar a plataforma, o *Moodle*, ao invés de algo mais informal, então temos que ter formas simples de operacionalizar. Se a informação, mesmo de trocas com alunos, estiver na plataforma, do ponto de vista da gestão e da coordenação, há uma maior responsabilização, uma maior articulação. Por exemplo, como é que se garante que o aluno, no dia tal, entrega o trabalho? Uma proposta ou um *draft* que o aluno tem de entregar, como é que eu faço esse controle. Através do *mail*, certo, mas porque não usar a plataforma para o processo ser mais claro. Isto para mim, por muito que se possam levantar questões, era uma melhoria. Para quem quer avaliar, o sucesso ou não... Se nós quisermos replicar isto para outros mestrado será mais fácil se houver esta norma, isso será mais fácil.

I – Para a instituição, acha que isto pode funcionar como uma alavanca para outras iniciativas?

ERI – É importante para se aprender e evoluir. E é importante que essas iniciativas surjam. Sim, não tenho dúvida que é fundamental, mas é importante questionar se estamos a utilizar todas as ferramentas, se de facto o público-alvo é mesmo isto que quer. Isto é uma coisa. Relativamente à internacionalização, acho que poderemos ter algo em que tudo está em inglês, criar uma plataforma que favorecesse o processo. E começando com estas iniciativas vai-se criando um espaço para que as pessoas percebam que têm ali algo diferente. Não deixa de ser um orgulho para nós termos este curso, em inglês e em moldes diferentes. Mas podemos sempre melhorar. Neste caso, temos vantagens em termos um curso em inglês, em termos alunos estrangeiros. E já surgiram outras iniciativas que tem sido positivas. É uma mais valia que deve ser aproveitada e deve nitidamente... necessita de apoio dos colegas, de especialistas na área, sobretudo, para eles nos poderem ajudar a monitorizar e a aferir. Acho que isso é... o mais importante, este intercâmbio.

I – Bem, como sei que tem o tempo limitado e uma vez que já esgotámos o tempo previsto, resta-me agradecer a colaboração.

ERI – Não há problema. E havendo necessidade, marcamos outra entrevista. Acho que isto também faz falta, sabe? As pessoas sentarem-se a conversar sobre as coisas. Eu sei que o tempo não é muito, mas faz falta.

I - Obrigada.

Transcrição do focus group

Legenda: I – Investigadora; D – Docente

I – Bom dia, gostaria de começar por agradecer a presença de todos. A marcação deste grupo de discussão esteve sujeita a várias alterações e adiamentos que se prenderam com dificuldades em acertar agendas, e por isso mesmo, vamos tentar aproveitar o tempo disponível da melhor forma, indo diretamente ao assunto que vos traz cá hoje. Como sabem o meu nome é Sandra Vasconcelos e neste momento encontro-me a desenvolver uma Tese de Doutoramento na qual me proponho avaliar o Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer aqui na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo, ao qual se encontram ligados enquanto docentes, analisando a vertente ligada ao *blearning*.

Tratando-se de um grupo de discussão que integrará esta tese, se ninguém se opuser, esta discussão será gravada e posteriormente transcrita, estando assegurada confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes.

Ninguém se opõe à gravação?

D01 – Não.

D02 – Não.

D03 – Não.

D04 – Não.

D05 – Não.

D06 – Sem problema.

D07 – Não.

I – Apenas para nos situarmos, neste momento, e depois de ter aplicado questionários aos docentes e alunos das primeiras edições do mestrado e recolhido dados relativamente à utilização do *Moodle* e à forma como as diferentes disciplinas têm vindo a ser implementadas, gostaria conhecer de forma mais detalhada a vossa opinião e perceções relativamente ao Mestrado já referido, ao conceito de *blearning* e ao impacto desta modalidade neste contexto, no contexto do mestrado. Esta discussão deverá rondar os 30 minutos, pretendendo-se que seja uma conversa fluída que nos permita debater estes temas de uma forma mais dinâmica e menos controlada.

Vou lançar a primeira pergunta. Vamos lá. De uma forma sucinta e clara, como descreveriam a forma como o mestrado está a ser implementado?

D02 – Em termos, não do conteúdo, mas em termos do processo, digamos?

I – Sim, do processo, sim, sim. É isso, sobretudo, que nos interessa. Estejam à vontade para falar...

D06 – Então, o nosso mestrado é um curso relativamente recente. Está agora na quarta edição e tem uma fórmula muito própria, com uma concentração de aulas no início de cada semestre... ou seja, temos quatro a seis semanas de aulas presenciais no início de

cada semestre em que são apresentados conteúdos e se explicam os trabalhos. Terminada essa fase, os alunos trabalham de forma autónoma e vão contactando connosco presencialmente ou não. No final do semestre, apresentam os trabalhos. Quer dizer, no meu caso, apresentam os trabalhos, mas há UC que funcionam de forma diferente.

D07 – No meu caso entregam um trabalho final escrito. Mas basicamente é isso. Temos umas semanas intensivas e depois vamos trabalhando de forma mais individualizada, ou melhor, apoiando os grupos de trabalho à medida que vão surgindo dúvidas. Varia um bocado. Há alunos mais autónomos, outros pedem mais apoio. No início pode ser complicado gerir...

D01 – Posso começar? Porque ainda ontem estive com uma aluna e comentávamos exatamente isso, que me dizia que a carga lectiva de concentração das UC é de tal ordem grande, os trabalhos que são pedidos num curto espaço de tempo que eles têm disponível, acaba por tornar um pouco confuso aquilo que é... o trabalho que têm que realizar. É mais uma perceção quase de serviço do que propriamente o gosto no que estão a fazer. Eu acho que em termos de ensino também se devia pensar nos sentimentos dos nossos alunos e não exclusivamente só no fazer cumprir determinado calendário que tem de ser cumprido. Entendo as exigências do calendário, mas essa é uma das questões que passa pelos alunos.

I – Relativamente à distribuição, está tudo a decorrer ao mesmo tempo? As disciplinas todas ao mesmo tempo?

D02 – Sim... quer dizer, ao mesmo tempo, enfim, eu comecei a dar em Novembro, não é? Depois o D01 começou nessa altura também. Entretanto, já outras disciplinas tinham sido dadas. Portanto, eles têm por módulos, digamos assim. Primeiro é uma disciplina e essa disciplina é arrumada, depois entra outra e essa fica arrumada... É dessa forma. Esta questão que o colega estava a referir, eu concordo e, sobretudo, porque... E este ano fiquei com mais essa perceção, porque o ano passado, se calhar nem tanto, mas eu acho é que aqui a diferença é que este ano os alunos não são maioritariamente da área de Turismo. Há muitos alunos que não são. E há questões que antigamente, ou no ano passado, por exemplo, seriam entendidas muito mais rapidamente e as pessoas já têm uma base e conseguem fazer os trabalhos mais rapidamente. Este ano não. Por exemplo, a análise SWOT que é naturalmente utilizada em várias áreas, nomeadamente na questão do marketing, não é? E, então, eu tinha alunos que não sabiam o que era uma análise SWOT. Esses alunos, primeiro que sejam capazes de entender isso... quando as aulas são dadas é de alguma forma rápido, é explicado, mas as pessoas precisam do seu tempo para digerir e para assimilar isso e depois para implementar isso na prática. E então essa pessoa vai ter, vai demorar muito mais tempo a realizar o trabalho do que outro aluno que já tenha feito, por exemplo, análise SWOT na licenciatura e no contexto de Turismo. Eu acho que isso pode ser um fator que possa influenciar isso também.

D03 – Duas questões. A primeira. O curso está aquém da tecnologia que é... oferecida, não é? Portanto, se fosse um curso com um bocadinho mais integração, aproveitava-se melhor o multimédia para algumas coisas... estudos de caso multidisciplinares e etc. Depois... neste momento a única coisa que vejo é que, em relação à oferta que há, em termos de *Moodle* e plataformas, estas só servem como meio de transporte, de comunicação, mais nada. Portanto, não são meios de aprendizagem. Vocês veem isso?

D05 – Depende do que fazemos...

D06 – Mas não deixa de ser!

D03 – Colocamos os nossos sumários, colocamos os nossos papéis, folhas de assiduidade e tudo mais...

D02 – Mas isso é uma forma deles aprenderem.

D07 – de aprender não sei, mas pelo menos há alguma uniformização e há... há um repositório, uma espécie de central de informação. Veio facilitar, não acham? Noutros tempos seria mais complicado organizar as coisas, pelo menos neste sistema em que eles não estão cá todos os dias.

D03 – Sim, tudo bem. Mas isto não passa de aulas transpostas na Internet, portanto, não... eu acho que estão muito aquém daquilo que se podia fazer. Mas isto talvez seja mais uma questão da estrutura do curso. A utilização dos meios. Mas eu só uso o email, uso *pdfs*, uso PowerPoint e pouco mais. Portanto, na área da comunicação é pobre porque a comunicação é muito mais que isto.

D05 – Eu concordo com ambos e retomando a ideia da D02, este ano nota-se mais os nossos alunos não serem formados na área de Turismo. Uma maior dificuldade em conseguir a apreensão das matérias todas e depois a grande pressão que existe sobre eles ao nível da avaliação, terem que entregar trabalhos com prazos, com uma proximidade muito grande da área do seminário do Mestrado que estão a fazer.

D01 – Nota-se uma grande ansiedade por parte deles. Sobretudo aqueles que não são de Turismo. Porque não sabem bem exatamente o que vão escolher.

D02 – Nem onde vão buscar a informação.

D01 – Exatamente. E nesse aspecto, como está tudo muito concentrado não há tanto tempo para trabalhar determinadas coisas nas aulas. Cabe-lhes a eles procurar. Faz-lhes bem! Aliás, muito bem! Mas é uma aprendizagem. Precisam de ganhar um bocado de “calo”.

D02 – Sim. Por exemplo, nós fizemos alguns trabalhos com recurso a dados estatísticos e eles não têm ainda a experiência do que é ir buscar ao INE Então, quando eu lhes digo assim: vocês podem ir ao INE buscar dados e eles ficam baralhados. Do género, OK, mas não visualizam. Isso contribui para a ansiedade.

D05 – Concordo.

D04 – Sim

D07 – Mas nesse aspecto eu acho que isto até está bem pensado. Uma pessoa dá a informação, uma base de apoio e eles depois também têm de se envolver. Ser proactivos! E esse trabalho já deverá vir de trás. Agora é um... acentuar. É desenvolver competências e capacidades.

D01 – Por exemplo, também tem a ver com alguma formação de alguns nossos alunos .

D04 – Sem dúvida!

D06 – Sim. Mas estamos num nível em que já se exige alguma capacidade de reflexão e de autonomia.

D04 – Como estava a dizer, alguns dos nossos alunos, dependendo da formação de base, desconhecem as fontes de informação. Como estava a dizer. Por exemplo, alguns dos nossos alunos desconhecem totalmente a existência do INE dois pisos abaixo de onde estão a fazer a formação. Não sabem que existe ali na biblioteca uma sala de INE e nem sequer sabem que existem recursos privilegiados nas bibliotecas onde existe a extensão do INE para poderem encontrar a informação de que necessitam. Em relação aos recursos electrónicos, numa primeira fase, eu concordo com o D03 em que diz que a plataforma *Moodle* serve apenas como veículo de transmissão de informação e de que não há esse feedback. No entanto, numa fase mais avançada, quando nós entramos, por exemplo, nos tutoriais com os alunos, o email e o *Moodle* servem como elementos de comunicação e aí já há esse feedback e esse... já se nota mais esse retorno em relação aquilo que é e que poderá ser uma técnica, um recurso educacional ... tecnologias

D02 – Já agora, e só para complementar isto ... tem a ver com a nossa disponibilidade, a nossa inteira disponibilidade para os alunos. A minha experiência é esta, que se calhar não temos tanta necessidade de recorrer, por exemplo à plataforma para comunicar, uma vez que os alunos facilmente têm acesso, ou conseguem conversar connosco e qualquer questão, há um contacto pessoal muito forte. Há aqui esta situação: um aluno que vai estar fora, que entretanto já veio fazer as aulas, assistir às aulas e vai-se embora, nesse caso vamos ter que de facto aqui encontrar formas que permitam comunicação de forma mais regular. Não é?

I – Essa questão é importante porque se liga muito aqui à ideia do *blearning*. Também gostaria de saber, mais ou menos o que é que vocês entendem por *blearning*, mas sobretudo, pegar nessa questão. Achem que os alunos continuam a valorizar mais o contacto pessoal, sobretudo quando comparado à utilização da tecnologia, ou pensam que isso é de alguma forma complementar, ou até substitui o contacto pessoal? Esse era uma questão. Falaram muito da comunicação. Até que ponto é que isso veio facilitar o vosso trabalho ou não. Não é? Porque há quem argumente que o facto do professor estar sempre disponível através de meios electrónicos acaba por resultar numa carga adicional para o docente. Trabalho adicional. Gostaria que...

D01 – Concordo totalmente!

D04 – Sim, sim!

D06 – Sem dúvida. Cada vez mais.

I – Tem esses dois lados. E também..

D03 – Não acho.

I – Há também a questão de que se acham que o facto de serem em formato de *blearning*, ou neste caso, a organização do curso, acham que é um fator de atração para os alunos? Se pesa na escolha dos alunos por este mestrado?

D04 – Se calhar fazemos por ordem de pergunta?

I – Sim, sim. Estou a lançar estas discussões.

D02 – OK.

D04 – Eu acho que isso não tem, penso que não tem o menor impacto. Os alunos nem sequer se apercebem muito bem disso, porque hoje em dia é tão normal para eles terem um contacto por email e por qualquer questão às vezes quase irrelevante, não é? Eles habituam-se a mandar um mail. Portanto... Concordo plenamente que essa disponibilidade acarreta muito mais trabalho para o professor. Eu vejo ... é raro o dia em que eu não respondo pelo menos a dez alunos, pelo menos, e não só do mestrado. Não é só do mestrado, é do curso, portanto, é muito mais fácil e eles também têm uma relação com o professor hoje muito mais facilitada e não têm os problemas de os questionar. Não era assim quando eu fiz a Universidade, há muitos anos. O contacto com o professor não era algo assim tão fácil. Agora, claro que, é evidente, que essas tecnologias permitem-nos pôr lembretes, notícias, informação que não temos de analisar de outra maneira. O meu problema é que às vezes os próprios alunos, e não tanto do mestrado, porque têm outra maturidade e penso que eles se habituam a essa forma de comunicação, no curso. No outro curso onde dou aulas ... eles próprios não vão ao *Moodle*. Não vão ver a informação, portanto, ... Já viram a informação? Ai não, eu não vou lá. Portanto, penso que tem a ver com a maturidade deles, com aquilo que pretendem.

D03 – Disciplina!

D04 – E são completamente diferentes as moldagens mentais dos alunos de mestrado. Nesse sentido acho que sim. O contacto, respondendo à última questão, o contacto pessoal para mim continua a ser um fator importante, sobretudo na fase inicial do trabalho e na fase final. Isso acho. Nós necessitamos de explicar na presença deles e entende-se muito mais facilmente toda a dinâmica, toda a lógica e toda a metodologia do trabalho que depois eles durante um período intermédio até podem... Por exemplo, nesta fase, eles tiveram formação presencial, nesta fase vão estar a trabalhar e vão comunicar comigo por email e logo no início do próximo mês voltamos a ter uma presença. Portanto, eu acho que a junção das duas facilita imenso o trabalho. Não isoladamente. As duas acho que não seria suficiente, portanto, acho que esta junção pode ser, e é seguramente uma boa... uma boa forma de conseguirmos equilibrar e comunicar muito mais facilmente, com muito mais gente ao mesmo tempo e de uma forma até mais... mais objetiva.

D06 – Para mim acaba por ser isso o *blearning*. Não sei se o nosso curso é uma *blearning* por excelência, mas acaba por ser esta coisa mista, um meio-termo. Há o lado mais tradicional, mas físico que... pronto, não é assim tão diferente de outros cursos, das nossas aulas. E depois temos o lado mais virtual. Há muitos meios e vamos comunicando. Nós e eles para fazerem os trabalhos. Claro que os que estão por cá em Viana, não há hipótese... marcam e vem até cá. Aproveitam para estar com os colegas da licenciatura. Alguns até estudaram juntos. Acaba por ser natural. Mas para quem está mais longe e quem trabalha... dá jeito ter outras formas de trabalhar. Dá jeito e faz-nos aprender a todos!

D07 – E isso também consome tempo. Não é só a questão de responder a emails como a p4 estava a dizer. Uma pessoa acaba por lidar com estas coisas, tem umas ideias para dinamizar atividades diferentes, mas isso implica andar à procura. Quem é que tem tempo para isso? Não é fácil nem para eles, nem para nós.

D05 – Completamente. Mas eu acho que isto do blearning não é só este equilíbrio. Como disse a D04, já nem distinguimos o que é tradicional do que é novo. Já funciona tudo muito assim... meio cá, meio lá. Com Bolonha, sobretudo, acabamos por ter uma postura diferente. As horas de contacto em aula são para os conteúdos mais essenciais e para discussões que têm de se fazer em plenário, o resto vamos gerindo. E isto das tecnologias dá jeito. Sobretudo para comunicar.

D03 – Deixa-me dizer uma coisa ainda em relação à comunicação. A comunicação assim de uma forma geral é sempre contínua, não é? Portanto eu distingo três níveis. Eu distingo o contacto pessoal, que é concentrado numa pessoa que está à minha frente e em que estamos a responder a questões e a ajudar. Há questões abertas que se repetem várias vezes, cinquenta vezes e aí vejo fiz um erro na aula e não expliquei bem. Neste caso eu tenho uma outra maneira de reagir. Por exemplo, uma circular e mandar a todos, um email a todos. E depois vejo debate, questões que se... controversas, que se debatem em público e aí a Internet tornou-se realmente uma alternativa à aula. Porquê? Porque permite, por exemplo, eu fiz isto uma vez no blogspot, permite discutir abertamente questões que não são claras para toda a gente. Toda a gente participa e cria um espaço virtual de troca de ideias que na aula nem sequer...nem sequer se podia sonhar, porque a aula é intensiva. É “tuca, tuca, tuca”... É sucessiva e não há tempo para alargar coisas e aí eu fiz uma experiência uma vez e resultou bem no blogspot, penso que é fácil de fazer, e aí houve discussão. Isso é muito bom, e também se pode guardar e depois documentar e pode-se mostrar e dar para a próxima geração aprender coisas e aí vejo várias maneiras de reagir.

D02 – Eu... Esta questão presencial eu acho que... eu concordo com todos e também concordo que realmente faz todo o sentido. Porque, o que eu notei este ano, é que, também tem naturalmente a ver com as disciplinas e com os exemplos que são trazidos porque há coisas que eles se calhar... são mais do dia-a-dia e sentem-se mais à vontade para falar, mas, e também tem a ver com a maneira como eles se dão uns com os outros, não é? Porque este ano isso resultou muito. Eles gostavam imenso desta questão de discutir ideias, de trocar pontos de vista e eu não experimentei esta questão de o fazer online, só no contexto das salas, mas é uma coisa que eu acho que faz sentido pensar. Como é que conseguimos transportar... uma vez que eu percebi que eles gostam de discutir ideias, não é? Transportar isto para a Internet e depois tentar de facto aproveitar isso para que saia...

D03 – Documentar. Porque tu agora vais fazer uma transcrição disto, não é? É um trabalho danado, mas é alguma coisa que está escrita e eles têm de escrever. E já está lá, portanto, é fácil de documentar, faz-se um backup, um pdf e já está.

D05 – Sim. Concordo. Há esta ideia de que é preciso um trabalho presencial, mas também há coisas que podemos trabalhar noutros formatos. Até porque... vejamos... nas aulas não temos tempo para tudo e estas formas de comunicação, estes suportes, podem ser uma alternativa. Mas tem de haver uma estratégia clara, pelo menos em parte... definir bem as coisas. Tenho algumas dúvidas que isto funcione se não houver um suporte forte por parte dos docentes, um... um acompanhamento. E isso implica um maior esforço, implica saber, implica tempo.

D01 – Sim. Eu também concordo. Acho que o facto de nós termos outra possibilidade... de abriremos a possibilidade aos alunos de nos poderem contactar a qualquer hora e a qualquer momento, acresce muito ao nosso trabalho.

D03 – Sim.

D07 – Sem dúvida.

D05 – Aí estamos todos de acordo.

D01 – E acresce porque nós não temos só um curso, não nos dedicamos só a uma única formação, não temos uma única turma e isso faz com que tenhamos que responder a centenas de alunos que às vezes diariamente nos contactam. E alguns deles, como diziam a D02 e a D04, querem resposta para o dia de ontem e nós entendemos a ansiedade. Outros não... são mais preguiçosos e depois só nos contactam quando a resposta já está em cima...

D03 – Estabelecer horas de atendimento e cumpri-las! É fácil.

D01 – Pois isso tem de se fazer, agora...

D03 – Entre as seis e as sete da noite.

D01 – É complicado nós trazermos para o âmbito da Internet e para o âmbito da comunicação à distância, trazermos a questão do prolongamento de alguns debates. Porque senão, não fazíamos mais nada! E era... Eu gostava muito de poder alongar as minhas discussões com os meus alunos só que... não tenho tempo durante o dia para... para poder responder a todos e poder trocar esses pontos de vista. Agora que eu vejo isto como um instrumento de facto que potencia aquilo que é para além da aula, isso é verdade. Eu continuo... na aula discuto as matérias e depois os alunos continuam, a mandar coisas, a mandar temas, mandar links de temas que foram discutidos e que depois eu com eles... vamos debater.

I – E porque o tempo aqui é uma questão essencial...

D01 – E porque... acaba por, por ao nível dos tutoriais presenciais, acaba por ser esclarecido, prolongado, pormenorizado, detalhado de uma maneira que a Internet ajuda muito a desenvolver.

I – E porque o tempo aqui é importante e só para terminar, só duas questões, mesmo para fechar a discussão. Em primeiro lugar, quais é que acham que são as grandes vantagens e desvantagens desta metodologia do blearning, nos caso específico aqui do Mestrado. Se calhar é mais fácil reportarmo-nos diretamente aqui ao mestrado, e também gostaria de saber as vossas sugestões de melhoria, que aspectos é que são mais positivos e que aspectos é possível melhorar em termos de organização e de utilização das tecnologias e estou a falar muito nesta base, mais uma vez, do blended learning no âmbito do mestrado.

D04 – Posso começar eu? É assim... eu... as vantagens acho que já as aponte, não é? Permite-nos de uma forma muito mais rápida e efetiva e num toque de um clique estar em contacto e dar respostas muito prontas aos alunos. Permite-nos fazer uma informação, como o D03 dizia, quase uma missiva que chega a todos, portanto, desse ponto de vista, é uma vantagem. A desvantagem penso que só poderá ser... só poderão ser duas. Uma, o facto que acarreta mais trabalho para o professor, porque ele está

sempre disponível, mas que pode ser, como o D03 dizia, minimizado com um horário de atendimento. Eu respondo a questões dentro do horário tal e tal. E pode ser... nunca pensei nisso, mas é uma boa sugestão e é também já uma boa sugestão para melhoria. E, e tem muitas vantagens, sobretudo para determinado tipo de perfil de alunos que nós temos, por exemplo, o caso de um aluno que está neste momento em Cabo Verde e que esteve aqui só durante uma formação, e que vai fazer o contacto...

D03 – À distância.

D04 – Todo à distância, numa... o que permite assim fazer o curso, estar aqui e de outra forma não seria possível. E o modelo também se ajusta pelo facto de nós termos um mestrado concentrado. Ou seja, que permite apenas a presença durante aquele período. Portanto, esse modelo, seria difícil de implantar num curso que funcione durante 5 meses, portanto, penso que assim, facilita e justifica esta abordagem. As desvantagens penso que serão só para o professor e às vezes também criar também uma certa inércia, alguma preguiça dos alunos poderem vir, por exemplo eles muitas vezes optam por fazer questões que... simples, e evidentemente que a nossa resposta nunca é tão, tão evidente quando temos de debater um texto de que quando estamos a falar pessoalmente. Portanto, a... penso que aí limita um bocadinho a, às vezes, a mesma, a qualidade e a quantidade na resposta que nós... mas penso que às vezes poderá ser inércia, ou, como grande parte dos nossos alunos trabalha, também temos que perceber que muitas vezes eles... é o único meio de conseguirem. Porque em determinados dias não têm contacto nenhum com o professor, portanto... neste caso eu acho que as desvantagens serão poucas.

I – Sugestão, alguma?

D04 – A sugestão... a sugestão... eu acho que este ano até que as coisas tem corrido bem (porque nós às vezes temos tidos alguns problemas, problemas de falhas no sistema, nem sempre operacionaliza), este ano penso que as coisas têm corrido, ou estão a correr relativamente bem. Não percebo nada de tecnologia, não percebo como é que eles implantam, mas, visto que a única coisa que eu identifiquei como negativa será esse excesso de trabalho, a grande sugestão era essa, pensar em justamente criar um espaço específico ou semanal num horário para determinado tipo de atendimento e até definir isso pelas diferentes formações. Neste caso, o mestrado atende no dia tal a x horas, porque na verdade, é evidente, a gente quando está sempre online acaba por estar ao minuto, e basicamente, às vezes... “muito obrigada, por ser tão rápida”, mas é uma tentação que acaba por nos cortar alguma metodologia do próprio trabalho e muitas vezes alterar o trabalho que temos pensado fazer. E depois não fazemos porque estamos no email e estamos a responder e, portanto, nisso, penso que as consequências são mais para os professores, até mais do que para os alunos. E era só isso.

D02 – Eu tenho ... outra sugestão que faz até algum sentido, agora com comentários...o que eu este ano percebi é que as tecnologias são muito importantes também em contexto de aula. Eu...por exemplo, mostrar vídeos para discussão. Mas não é a esse nível que eu estou a falar. Isso eu já faço. É, o que eu sempre pedi é que os alunos gostam de ter acesso às tecnologias durante a própria aula. Este ano tive situações em que, por exemplo, eu dava um exemplo, e eles logo de seguida iam ver à net. Até a pontos de eu dizer, então se vocês só querem ver na internet eu mando os tópicos e vocês depois veem. E eu venho cá discutir com vocês no final. Para eles perceberem que estavam, se

calhar, a exagerar um bocadinho naquele momento. Mas, o que depois me fez foi pensar que, OK, se eles têm este tipo de atitudes, então eu também tenho que me adaptar. Ou seja, eu fazia uma parte da aula teórica com exemplos, mesmo com base na internet e depois dava-lhes algum tempo para eles irem procurar e complementar e depois darem-me a sua opinião. E eu acho que isso é um ponto importante. Porque cada vez mais os alunos, não gostam de estar sentados a ouvir durante algum tempo, nomeadamente 2 horas, e este equilíbrio entre professor, exposição e discussão, e eles a trabalharem diretamente com as tecnologias, acho que é uma sugestão.

D03 – D02, deixa-me fazer um comentário. Não te esqueças do que ias dizer. Isto, para mim, é um indício, não uma prova, mas um indício de que a tecnologia ainda não está concebida nas nossas aulas. Portanto, não tem um plano.

D05 – Como eu estou farto de dizer!

D07 – Certo. Mas esse é um trabalho que pode ficar para aqueles momentos que não são cara-a-cara.

D06 – E tem de ser uma coisa pensada e integrada.

D03 – Sim. Não tem um plano, não tem um estatuto. Portanto, como é que funciona? Funciona de uma forma anárquica, desordenada, espontânea, etc, etc... portanto, faz falta uma pedagogia, uma didática que integre estas tecnologias nas nossas aulas. E há uma coisa que eu impunha como exigência, mas não quero interromper mais...

D02 – Era mais ou menos isso...

D01 – Eu concordo exatamente com isso, com a vossa opinião. Eu acho que nós devíamos ter para a aula permitir a integração das tecnologias dentro daquilo **que é a apresentação dos conteúdos**.

D03 – Mas de uma forma organizada!

D01 – Exatamente.

D02 – Com a participação dos alunos.

D01 – Mas de facto não tenho as bases para ir utilizando isso da forma mais adequada.

D02 – Eu também sinto dificuldades.

D01 – E o que acontece é que...

D02 – Vou fazendo o melhor que posso!

D01 – Também eu, mas...

D03 – É bricolage!

D01 – É isso. De qualquer forma, uma sugestão é que o próprio sistema ser um bocado melhor, o próprio sistema, o que nós temos aqui apresenta falhas. Ou não abre, ou não há rede, ou não se acede e essas dificuldades depois acabam por tornar mais complicado a forma como nós acabamos por .. e os alunos acabam por também se desmotivar um bocadinho quando isso acontece.

I – Só então para terminar, gostaria só que comentassem quais foram... para vocês enquanto docentes, se consideram que esta experiência acrescentou alguma coisa ao

nível de competências, quer profissionais, quer pessoais. Se está a contribuir para o desenvolvimento de alguma competência.

D01 – A mim obrigou-me a ser mais organizado e a ser mais responsável por aquilo que é a preparação dos conteúdos para um... para o grupo específico de alunos que tenho à minha frente. Neste caso de mestrado de turismo. Obrigou-me a uma maior exigência.

D02 – Eu também concordo. Eu acho que a mim obriga-me a procurar, a pensar na melhor forma, como é que eu interligo os conteúdos com a dimensão da internet. E a mim fez-me pensar, sobretudo porque tem a ver com a dinâmica dos grupos, e ao fim da segunda, terceira aula eu comecei a perceber esta tendência e obrigou-me a repensar não só no conteúdo, mas também na organização porque aquilo que eu também percebo, é que as pessoas cada vez são menos disponíveis para receber só a teoria, sem logo de seguida isso ser complementado com exemplos práticos e eles terem a oportunidade... e eles também explorarem isso. Não só ouvirem a nossa percepção. E, portanto, obrigou-me de facto a alterar, a pensar na aula em diferentes fases. E isso tem a ver claramente com uma competência que eu fui desenvolvendo eu que vou aplicar, ou que tenho vindo a aplicar a outros níveis, nomeadamente ao nível da licenciatura.

D03 – Eu faria duas sugestões. Uma é discutir assim entre nós a experiência do *blogspot*. É uma experiência que eu fiz que é a... o alargamento do espaço da aula para um espaço virtual que também acaba por ser uma aula, ou acaba por ser uma coisa pelo menos estruturada em determinadas questões. Quer dizer, mas aqui eu sinto uma certa dúvida se se devia regulamentar isto com algo muito forte, através de temas, através de tópicos ou se se devia deixar isso assim fluir. De qualquer maneira, isso é uma questão que eu queria colocar. Outra questão é que possibilidades de comunicação colectiva os alunos têm no Facebook. Eles utilizam isso muito para darem feedback uns aos outros, num nível fático até, ou emocional, quer dizer, não tem nada a ver com matéria ou mesmo com problemas. Mas isso é um recurso que nos escapa e que está lá, quer dizer, aí é que não sei como é que se pode manusear essa questão, portanto, é...Vejo dois níveis, é o nível emocional e a relação entre as pessoas, e o nível da matéria, que muitas vezes choca com isso. E as aulas mantêm essa coisa de uma forma forçada, quer dizer, claro que nós ouvimos opiniões e tal mas não temos meios de responder. E isso é uma questão que se devia também ... em relação aos media, porque eles utilizam o Facebook para mil e uma coisas.

D02 – É. Eu tenho algumas... eu não gosto do Facebook.

D03 – Eu também não.

D02 – Pessoalmente, não gosto do Facebook, por isso... compreendo naturalmente, e isto pode ser um contrassenso, porque estando eu a dar a disciplina de Marketing, naturalmente que eu tenho que perceber do Facebook para lhes falar, isso eu consigo garantir, mas, pessoalmente, não gosto do Facebook. Como nós já, de facto, passamos tanto tempo a responder a emails, estamos disponíveis, por exemplo, presencialmente de uma forma tão presente, a mim custa-me pensar que teria que criar uma página no Facebook para comunicar com eles, porque alguma coisa teria de deixar de ser feita. Ou esta disponibilidade total, presencial ou deixar de responder a emails, porque eu em vez de responder a emails, poderia eventualmente em horas marcadas ter só a questão do Facebook. Por outro lado, não sei até que ponto, e nós já falámos disso na conferência

em que estivemos, não se até que ponto é que os próprios alunos gostam ou gostariam de comunicar com os professores, via Facebook. Porque é um facto, o que eu acho que, o que tenho percebido é que nós transmitimos alguma coisa e eles, entre eles, num grupo fechado, discutem isso no Facebook. Mas eu acho que eles estão confortáveis com a ideia de que é o grupo deles e nós não temos acesso a isso. Claro que não é preciso criar uma página só, mas ao criar essa página, pressupõe que outras pessoas que não necessariamente do Mestrado, pudessem ter interesse, o que até podia ser interessante trazer à discussão, agora, há aqui um fator que é determinante, que é a questão do tempo, porque gerir...criar uma página no Facebook para a deixar vazia, não faz sentido, e ter disponibilidade para constantemente estar a alimentar, e, sobretudo, porque também tem a ver com a nossa imagem institucional perante os outros, porque os nossos alunos têm não sei quantos amigos, entretanto, todos esses amigos teriam acesso a isso, até porque... alargar isso a outras pessoas que não necessariamente as do Mestrado...

D03 – Entendeste mal... eu não quero confundir. Eu acho que se eles querem fazer o seu paleio, que fiquem entre si. Também não quero saber, mas eu estou simplesmente a dizer que nós temos que considerar em termos de... estamos a falar dos media, não é? E do blended... De que Isto existe e que nunca entra, portanto, de uma forma produtiva, fica sempre fechado.

D02 – Eu percebi D03, mas...

D03 – Eu também não me queria meter lá dentro, nem queria abrir uma página do Facebook. Eu só queria dizer que isto é todo um mundo

D05 – É todo um conjunto de serviços e ferramentas que..

D06 – Acho que aqui a ideia é que eles até usam para partilhar coisas e trocar ideias e depois perde-se um bocadinho esse trabalho. Não é capitalizado. E neste curso faria sentido ter determinadas coisas mais... mais integradas.

D03 – É um mundo quase natural hoje, porque faz parte 24 horas em que as aulas não aproveitam nada, ou praticamente nada, quer dizer, antes pelo contrário. Claro que para discriminar ou para contestar alguma coisa, é um meio muito forte, e muito bem organizado, agora, eu só estou a levantar a questão de como é que se liga estes dois mundos. Se calhar não é possível ligar, mas só também queria chamar atenção que isto põe a nossa tecnologia além da realidade. Porque a realidade é dupla neste momento: o aluno aprende via internet mais coisas que nas aulas, sem dúvida nenhuma, se for bem orientado, não é? Por outro lado, as aulas têm de ser orientadas para dar essa orientação. Portanto, eu vejo aqui uma certa dialéctica e eu não estou muito satisfeito com a forma como isto funciona, mas não sei como é que se pode fazer melhor. Agora eu só quero...uma segunda sugestão que eu queria fazer é a seguinte: vocês alguma vez experimentaram o SimCity?

D02 – Não

D05 – Não

D03 – SimCity é um jogo.

D02 – Eu sei, mas nunca experimentei.

D06 – Acho que já sei do que vais falar...

D03 – E na Alemanha fizeram agora em 40 comunidades, em 40 municípios, fizeram um jogo em que o Presidente da Câmara Municipal estava a jogar. E de 40, imaginem, 38 reprovaram! E dois conseguiram. Ok?

D07 – Simulações? No marketing e na gestão também há umas soluções interessantes. Mas olha que isso implica um grande investimento!

D03 – Só para dar um exemplo, Ok? Por exemplo, se nós inventássemos um jogo e nós temos aqui uma secção de multimédia e tudo o mais que fazem isso, que comentassem ou que expusessem um caso, com SWOT, com marketing, com tudo possível, portanto, podia-se agregar todas as disciplinas e jogar em conjunto, incluindo os professores, porque os professores às vezes não são os melhores jogadores. Isto é uma maneira de empregar um media de uma forma inteligente e pedagógica, ao mesmo tempo. Portanto, aí podem aproveitar todos. Eu não sei se isto é possível nas limitações de tempo dos cursos e etc., mas há alunos que se dedicam no seu tempo livre a fazer isto. Quer dizer, eu não sei porque é que não seria possível também fazer uma coisas dessas. Ah, por exemplo.. eu estou a ter ideias.... eu faço nas aulas muitas vezes visitas guiadas através do Google Earth. O Google Earth em Berlim agora é 100% é praticamente todo em 3D.

D05 – Com o street view?

D03 – Sim. Com street view. Eu posso ... 3D também chega. Eu posso realmente visitar os lugares e posso aprender as preposições, agora para a direita, agora para a esquerda, agora sempre em frente, a dois km etc., etc., etc...e utilizo este meu meio para realmente orientação. É só uma forma de jogar com isso e os alunos veem isso e eu não tenho feedback de como é que eles... se calhar em casa fazem a mesma coisa, se calhar não fazem. Pronto, coisas dessas, sugestões. Ok.

I – Ok. Então, resta-me agradecer a vossa disponibilidade. Muito obrigada.

ACEF/1112/21837 — Relatório final da CAE

Caracterização do ciclo de estudos Perguntas A.1 a A.10

A.1. Instituição de ensino superior / Entidade instituidora: Instituto Politécnico De Viana Do Castelo A.1.a. Identificação da instituição de ensino superior / Entidade instituidora (proposta em associação): Instituto Politécnico De Viana Do Castelo A.2. Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Escola Superior De Tecnologia E Gestão De Viana Do Castelo A.2.a. Identificação da unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) (proposta em associação): Escola Superior De Tecnologia E Gestão De Viana Do Castelo A.3. Ciclo de estudos: Turismo, Inovação e Desenvolvimento A.4. Grau: Mestre A.5. Publicação do plano de estudos em Diário da República (no e data): <sem resposta> A.6. Área científica predominante do ciclo de estudos: Estudos do Turismo A.7.1 Classificação da área principal do ciclo de estudos de acordo com a Portaria no 256/2005, 16 de Março (CNAEF): 81 A.7.2 Classificação da área secundária do ciclo de estudos de acordo com a Portaria no 256/2005, 16 de Março (CNAEF), se aplicável: 812 A.7.3 Classificação de outra área secundária do ciclo de estudos de acordo com a Portaria no 256/2005, 16 de Março (CNAEF), se aplicável: NA A.8. Número de créditos ECTS necessário à obtenção do grau: 120 A.9. Duração do ciclo de estudos (art.º 3 Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março): 4 Semestres A.10. Número de vagas aprovado no último ano lectivo: 25

Relatório da CAE - Ciclo de Estudos em Funcionamento Pergunta A.11

A.11.1.1. Condições de acesso e ingresso, incluindo normas regulamentares Existem, são adequadas e cumprem os requisitos legais A.11.1.2. Evidências que fundamentam as classificações de cumprimento assinaladas. Constatase acerca da existência de condições de acesso e ingresso ao Mestrado de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, revogado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho, nomeadamente as constantes no artigo 17.o. São particularmente valorizados os seguintes aspetos: adequação dos perfis de formação e experiências aos objetivos do curso, grau de aprofundamento e especialização das competências adquiridas, idoneidade das instituições de formação e locais de trabalho, fundamentação e validação dos itens apresentados. A.11.2.1. Designação

É adequada A.11.2.2. Evidências que fundamentam as classificações de cumprimento assinaladas. O nome do curso de mestrado remete para uma formação na área 812 de Turismo e Lazer da CNAEF com vista ao aprofundamento de conhecimentos nos domínios da gestão de destinos e produtos e sua articulação com os mercados turísticos. Remete-nos também para um perfil profissional de acordo com os objetivos de valorização, estruturação, planificação, gestão integrada, comercialização e avaliação de destinos e mercados turísticos, conforme parecer do CCISP no âmbito da adequação dos

cursos ao Processo de Bolonha para a área do Turismo. A.11.3.1. Estrutura curricular e plano de estudos Satisfaz as condições legais A.11.3.2. Evidências que fundamentam as classificações de cumprimento assinaladas. Plano de estudos composto por 120 ECTS, distribuídos ao longo de 4 semestres. No mestrado a área predominante dos estudos do Turismo possui 74 ECTS (62%), representando formação em 5 UC e o Projeto em Turismo, contribuindo de modo objetivo para uma especialização formativa que agrega contributos de outras áreas científicas relevantes da Escola, no sentido de promover a inovação e o desenvolvimento sustentável e competitivo do setor turístico. Por sua vez, a soma das Ciências Empresariais e das Económicas dá 21 ECTS, o que reforça a vertente da gestão da inovação e do empreendedorismo, enquanto as Ciências Sociais e Humanas possuem 12 ECTS (10%).

Constata-se que as UC possuem um peso de horas de contato semelhante (na maioria 40TP), que representa um total de trabalho de 162 horas - 6 ECTS, ou seja aproximadamente 25% das horas de trabalho na ESTG, podendo as restantes ser dedicadas a investigação e a componentes de trabalho no exterior, como o trabalho de campo.

A.11.4.1 Docente(s) responsável(eis) pela coordenação da implementação do ciclo de estudos Foi indicado e tem o perfil adequado A.11.4.2. Evidências que fundamentam as classificações de cumprimento assinaladas. Doutora em História na especialidade de Arqueologia na Universidade de Coimbra. Possui alguns trabalhos conjuntos publicados na área do turismo cultural e do rural até 2005.

Experiência profissional enquadrada sobretudo na área das Ciências Sociais e Humanas no âmbito académico, que decorre das próprias competências resultantes das habilitações literárias. Assim, considera-se importante equacionar o perfil do coordenador em função dos objetivos e da estrutura científica do ciclo de estudos.

Pergunta A.12

A.12.1. Existem locais de estágio e/ou formação em serviço. Não A.12.2. São indicados recursos próprios da instituição para acompanhar os seus estudantes no período de estágio e/ou formação em serviço. Não A.12.3. Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes. Não A.12.4. São indicados orientadores cooperantes do estágio ou formação em serviço, em número e qualificações adequadas (para ciclos de estudos de formação de professores). Não A.12.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Não existe estágio neste ciclo de estudos.

A.12.6. Pontos Fortes. Nenhum A.12.7. Recomendações de melhoria. Planear e organizar um programa de estágio para permitir aos estudantes adquirir experiência prática sobre o que aprendem na sala de aula em contexto real de trabalho.

1. Objetivos gerais do ciclo de estudos

1.1. Os objetivos gerais definidos para o ciclo de estudos foram formulados de forma clara. Sim 1.2. Os objetivos definidos são coerentes com a missão e a estratégia da instituição. Sim

1.3. Os docentes envolvidos no ciclo de estudos, bem como os estudantes, conhecem os objetivos definidos. Sim 1.4. Evidências que fundamentem a classificação de

cumprimento assinalada.

Os objetivos do ciclo de estudos estão claramente definidos, tendo uma ênfase especial na inovação contínua, qualidade e espírito empreendedor. Os professores e a coordenação de curso tornam os alunos cientes dos objetivos. 1.5. Pontos Fortes.

A criatividade, a inovação e o empreendedorismo para trabalhar por iniciativa própria, incluindo a implementação da sua própria pesquisa, que ainda precisa de ser demonstrada pelo acompanhamento da iniciativa dos mestres. 1.6. Recomendações de melhoria.

Incluir outros aspectos como a internacionalização.

2. Organização interna e mecanismos de garantia da qualidade

2.1. Organização Interna

2.1.1. Existe uma estrutura organizacional adequada responsável pelos processos relativos ao ciclo de estudos. Sim 2.1.2. Existem formas de assegurar a participação ativa de docentes e estudantes nos processos de tomada de decisão que afectam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade.

Sim 2.1.3. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. A estrutura organizacional inclui o Conselho Pedagógico, o Conselho Académico e o Conselho Técnico-científico que, juntamente com o Coordenador de Curso, assumem a tarefa de preparar o relatório anual do ciclo de estudos, envolvendo os professores e representantes dos estudantes nesse processo, tornando possível a atualização dos programas e as propostas de contratação de docentes. 2.1.4. Pontos Fortes. Os professores e os representantes dos estudantes estão ativamente envolvidos na melhoria do ciclo de estudos.

2.1.5. Recomendações de melhoria. Nenhuma

2.2. Garantia da Qualidade

2.2.1. Foram definidos mecanismos de garantia da qualidade para o ciclo de estudos. Sim 2.2.2. Foi designado um responsável pelo planeamento e implementação dos mecanismos de garantia da qualidade. Sim 2.2.3. Existem procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos. Sim 2.2.4. Existem formas de avaliação periódica das qualificações e competências dos docentes para o desempenho das suas funções. Sim 2.2.5. Os resultados das avaliações do ciclo de estudos são discutidos por todos os interessados e utilizados na definição de ações de melhoria. Em parte 2.2.6. O ciclo de estudos já foi anteriormente avaliado/acreditado. Sim 2.2.7. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. O IPVC tem implementado um Sistema de Gestão e Garantia de Qualidade (SGGQ) que está certificado desde 2008, coordenado pelo Gabinete de Avaliação e Qualidade, com procedimentos de consulta estabelecidos e pela pessoa responsável pela garantia de qualidade. Os diferentes procedimentos para avaliar a satisfação das partes interessadas incluem pesquisas, reclamações e sugestões de diplomados, parceiros, empregadores e instituições. No entanto, este ciclo de estudo ainda não tem graduados e os procedimentos de qualidade não podem ser avaliados na sua totalidade, neste caso. 2.2.8. Pontos Fortes. A instituição tem um sistema de qualidade implementado, que é compreensível, com indicadores definidos e um

processo de atualização das melhorias. 2.2.9. Recomendações de melhoria. Maiores implicações com as respostas das pesquisas resultantes da participação, a fim de melhorar a representatividade das amostras. Fazer um relatório com os resultados obtidos até ao presente, a fim de demonstrar os avanços e as melhorias da implementação do SGGQ, uma vez que este ciclo de estudos ainda aumenta a sua experiência.

3. Recursos materiais e parcerias

3.1. Recursos materiais

3.1.1. O ciclo de estudos possui as instalações físicas necessárias ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos. Sim 3.1.2. O ciclo de estudos possui os equipamentos didáticos e científicos e os materiais necessários ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos.

Sim 3.1.3. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Confirmou-se a informação constante no relatório; contudo pareceu-nos que a situação do Laboratório de Turismo apresenta constrangimentos ao normal funcionamento do curso e à promoção da investigação na área. Os alunos poderiam praticar em programas como o SPSS fora do período de aulas. 3.1.4. Pontos Fortes. Não aplicável.

3.1.5. Recomendações de melhoria. Potenciar o Laboratório de Turismo.

3.2. Parcerias

3.2.1. O ciclo de estudos estabeleceu e tem consolidada uma rede de parceiros internacionais. Sim 3.2.2. O ciclo de estudos promove colaborações com outros ciclos de estudo dentro da sua instituição, bem como com outras instituições de ensino superior nacionais.

Sim 3.2.3. Existem procedimentos definidos para promover a cooperação interinstitucional no ciclo de estudos. Sim 3.2.4. Existe uma prática de relacionamento do ciclo de estudos com o seu meio envolvente, incluindo o tecido empresarial e o sector público. Sim 3.2.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Parcerias com várias escolas de vários países, incluindo parcerias nacionais; Colaboração de vários docentes estrangeiros assim como vários convidados do mundo empresarial. 3.2.6. Pontos Fortes. Uma rede de relações externas, quer com pessoas do mundo académico como empresarial, nacional e estrangeira, bastante considerável. 3.2.7. Recomendações de melhoria. Não aplicável.

4. Pessoal docente e não docente 4.1. Pessoal Docente

4.1.1. O corpo docente cumpre os requisitos legais. Em parte 4.1.2. Os membros do corpo docente (em tempo integral ou parcial) têm a competência académica e experiência de ensino adequadas aos objetivos do ciclo de estudos. Sim 4.1.3. O número e o regime de trabalho dos membros do pessoal docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos. Sim 4.1.4. É definida a carga horária do pessoal docente e a sua afectação a atividades de ensino, investigação e administrativas. Sim 4.1.5. O corpo docente em tempo integral assegura a grande maioria do serviço docente. Sim 4.1.6. A maioria dos docentes mantém a sua ligação ao ciclo de estudos por um período superior a três anos. Sim 4.1.7. Existem procedimentos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes do ciclo de estudos.

Sim 4.1.8. É promovida a mobilidade do pessoal docente, quer entre instituições nacionais, quer internacionais. Sim 4.1.9. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. O corpo docente próprio da UO neste curso representa perto de 90% (10) e 3 estão a tempo parcial (contratos entre 20 a 50%). É assim significativo e possui vínculo à UO em regime de tempo integral há mais de 3 anos (90%).

São 4 (40%) os docentes qualificados a tempo integral (doutores). Alguns docentes a tempo parcial prestam serviço em UC da área de Estudos do Turismo e possuem experiência profissional, pelo que são reconhecidos como especialistas.

Porém, os docentes a tempo integral não estão qualificados na área predominante do ciclo de estudos (Estudos do Turismo) em número suficiente em relação ao peso desta área científica no plano de estudos, apesar de alguns docentes serem especialistas.

Há um corpo docente estável nas outras 5 áreas científicas.

Existe uma boa dinâmica de formação do pessoal docente, pela sua participação em programas de doutoramento, pelo que se conclui que, em termos gerais, existe um esforço para o cumprimento dos requisitos legais.

4.1.10. Pontos Fortes. Tem havido uma preocupação considerável na UO em apostar na formação avançada dos docentes, a par da estabilidade desse corpo docente afeto ao mestrado. A maioria (2) dos docentes convidados têm experiência profissional relevante na área principal do ciclo de estudos e alguns desenvolveram investigações aplicadas no âmbito do Turismo.

A política institucionalizada na IES inclui o procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente, promovendo a sua competência científica e pedagógica e a sua atualização de modo permanente, conforme as diretivas da Presidência.

A maioria dos docentes tem uma ligação estável com a instituição e é encorajada a mobilidade do pessoal docente.

4.1.11. Recomendações de melhoria. Investir ainda mais na formação avançada dos docentes na área do Turismo e Lazer, por ser a área científica predominante do ciclo de estudos e ainda ser escasso o seu capital humano, face à importância e ao peso desta área científica no plano de estudos (62%), de modo a distribuir as UC nucleares e respetiva carga horária por docentes qualificados, que estejam preferencialmente a tempo integral na UO.

Desenvolver processos de pesquisa científica e de desenvolvimento de projetos aplicados especialmente nas áreas do Turismo e Lazer, que permitam um maior contato, conhecimento e experiência profissional relevantes, para gerar valor acrescentado para os diplomados, nomeadamente pela melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

4.2. Pessoal Não Docente

4.2.1. O pessoal não docente tem a competência profissional e técnica adequada ao apoio à leccionação do ciclo de estudos. Sim 4.2.2. O número e o regime de trabalho do pessoal não docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos.

Em parte 4.2.3. O desempenho do pessoal não docente é avaliado periodicamente. Sim 4.2.4. O pessoal não docente é aconselhado a frequentar cursos de formação avançada ou de formação contínua. Sim 4.2.5. Evidências que fundamentem a

classificação de cumprimento assinalada. 30 funcionários não docentes repartidos pelos diferentes serviços; não existem funcionários afectos a este ciclo de estudos; Possuem maioritariamente formação superior, são avaliados periodicamente e aconselhados a fazerem cursos breves. 4.2.6. Pontos Fortes. Não aplicável. 4.2.7. Recomendações de melhoria. Atender ao volume de trabalho burocrático que a internacionalização do curso promove e verificar se se justificaria existir mais apoio não docente.

5. Estudantes e ambientes de ensino/aprendizagem 5.1. Caracterização dos estudantes

5.1.1. Existe uma caracterização geral dos estudantes envolvidos no ciclo de estudos, incluindo o seu género, idade, região de proveniência e origem socioeconómica (escolaridade e situação profissional dos pais). Sim

5.1.2. Verifica-se uma procura do ciclo de estudos por parte dos potenciais estudantes ao longo dos últimos 3 anos. Sim 5.1.3. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada.

Os registos das características dos alunos indicam que há 53,6% de mulheres e 44,4% dos alunos têm menos de 23 anos de idade. Apenas 2,9% de pais desempregados. A procura do ciclo de curso mantém níveis razoáveis.

5.1.4. Pontos Fortes. Nenhum 5.1.5. Recomendações de melhoria. Nenhum

5.2. Ambiente de Ensino/Aprendizagem

5.2.1. São tomadas medidas adequadas para o apoio pedagógico e o aconselhamento sobre o percurso académico dos estudantes. Sim 5.2.2. São tomadas medidas para promover a integração dos estudantes na comunidade académica. Sim

5.2.3. Existe aconselhamento dos estudantes sobre a possibilidade de financiamento e de emprego. Sim

5.2.4. Os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Sim 5.2.5. A instituição cria condições para promover a mobilidade dos estudantes.

Sim 5.2.6. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Foram comprovadas as informações constantes no relatório e foi percebida a importância do coordenador de curso. 5.2.7. Pontos Fortes. Não aplicável. 5.2.8. Recomendações de melhoria. Não aplicável.

6. Processos

6.1. Objetivos de Ensino, Estrutura Curricular e Plano de Estudos

6.1.1. Estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos permitindo a medição do grau de cumprimento. Sim

6.1.2. A estrutura curricular corresponde aos princípios do Processo de Bolonha. Sim 6.1.3. Existe um sistema de revisão curricular periódica que assegura a atualização científica e de métodos de trabalho. Em parte 6.1.4. O plano de estudos garante a integração dos estudantes na investigação científica e/ou atividades profissionais. Sim 6.1.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento

assinalada. Estão descritos os objetivos de aprendizagem em termos de competências mais gerais a adquirir pelos mestrandos, que são operacionalizados no grau de cumprimento através de uma avaliação contínua.

A estrutura curricular corresponde aos princípios do Processo de Bolonha dando ênfase à aprendizagem, pelo que existe um esforço de cumprimento do mesmo através da recolha de indicadores relevantes sobre o tempo de trabalho médio em cada UC por inquérito semestral.

A revisão curricular do curso é realizada com base na análise interna em 2 anos. É importante para complementar a adaptação que cada docente vai fazendo na UC às tendências verificadas no mercado.

O plano de estudos inclui UC que requerem trabalhos individuais e de grupo, que exigem o tratamento da informação e a sua apresentação crítica através dos resultados obtidos, sendo elencadas várias dessas UC, nomeadamente no 2o ano.

6.1.6. Pontos Fortes. Os objetivos do ciclo de estudos estão organizados com vista a uma formação avançada competitiva na área nuclear do Turismo e Lazer, e com ferramentas da Gestão úteis, procurando uma boa inserção no mercado de trabalho em vários sectores turísticos, pois os objetivos do ciclo de estudos estão operacionalizados na vertente de inovação e empreendedorismo com o intuito de garantir as aprendizagens adequadas no nível de mestrado.

A IES está a lançar o espírito dos princípios de Bolonha, pois cada UC tem as componentes curriculares de um modo equilibrado.

O plano de estudos garante a integração dos estudantes na componente de investigação e, eventualmente, pode-se realizar a implementação de um projeto empresarial por via do desenvolvimento do Plano de Negócios no 2o ano.

6.1.7. Recomendações de melhoria. A nível curricular é recomendado um plano de revisão, dado que existe uma solução quase uniformizante que considera um tempo de trabalho similar em todas as UCs, que inclui 40 horas TP, que corresponde a 6 ECTS, mas não indica a totalidade das horas de trabalho supostas.

Também será aconselhável reequacionar o peso das áreas científicas do curso e aplicar às várias UCs uma visão multidisciplinar da área do conhecimento do Turismo, dado que se trata de um curso de mestrado com contributos de perspetivas transversais.

Aconselha-se à melhor identificação dos conteúdos programáticos nas UCs garantindo a maior utilidade para a criação do próprio negócio.

Introduzir alterações em determinadas UCs para assegurar a coerência entre objetivos, conteúdos programáticos e metodologias de ensino e uma maior utilização de bibliografia atual com base em artigos científicos.

6.2. Organização das Unidades Curriculares

6.2.1. São definidos os objetivos da aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) que os estudantes deverão desenvolver em cada unidade curricular. Sim 6.2.2. Existe coerência entre os conteúdos programáticos e os objetivos de cada unidade curricular. Em parte

6.2.3. Existe coerência entre as metodologias de ensino e os objetivos de cada unidade curricular. Em parte 6.2.4. Existem mecanismos para assegurar a coordenação entre as unidades curriculares e os seus conteúdos.

Sim 6.2.5. Os objetivos de cada unidade curricular são divulgados entre os docentes e os estudantes. Sim 6.2.6. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. As competências visadas para os estudantes nas diversas UC estão definidas e contribuem para estimular o sentido investigativo neste mestrado na área do Turismo e Lazer.

A coerência entre os conteúdos programáticos e os objetivos de cada UC não é em geral suficientemente explicada, pois limita-se a apresentar uma relação simples de conteúdos e objetivos, sem justificar o seu contributo para a inovação e o empreendedorismo no negócio turístico.

A congruência entre as metodologias de ensino e os objetivos de cada UC é referida mas assume uma explicação generalista e não justifica a efetiva articulação que é devida.

O Coordenador do Mestrado garante a articulação entre os docentes que lecionam no curso de forma eficaz, ajudando a articular as várias UCs com o objetivo do cumprimento dos objetivos do mestrado.

6.2.7. Pontos Fortes. O desenvolvimento de projetos e de trabalhos conjuntos entre docentes do curso permite articular os conteúdos de UCs em torno das temáticas comuns do empreendedorismo e da inovação no âmbito do mestrado.

Existe uma boa comunicação entre os docentes do curso com o respetivo Coordenador, permitindo identificar e partilhar as boas experiências, estratégias e metodologias de ensino.

Existe coordenação entre as UCs, os seus objetivos e os seus conteúdos, de forma a cumprir com os objetivos do Curso, que são conhecidos pelos docentes e estudantes através do Coordenador de curso com vista a potenciar o trabalho de investigação através do Desenvolvimento do Plano de Negócios e do Projeto em Turismo no 2o ano.

6.2.8. Recomendações de melhoria. As UCs poderiam ter diferentes pesos de trabalho por parte do estudante em função do número de ECTS (6 ou 5), sobretudo valorizando as componentes específicas e técnicas da área científica do Turismo e Lazer, definindo a partir desta uma diferenciação dos objetivos visando uma formação mais sólida e técnica na perspetiva dos conteúdos e utilizando metodologias de ensino-aprendizagem adequadas, que fossem articuladas pela ação do Coordenador.

Os objetivos das UCs de cariz mais geral (ex. CEC, CSH) podem ser melhorados para articular com os objetivos do Curso, apresentando exemplos práticos dos conteúdos aplicados ao sector turístico em aspetos mais ligados aos negócios turísticos.

O Coordenador do Curso pode ainda criar uma base mais formal de comunicação com vista à coesão da sua estrutura curricular e ao efetivo funcionamento do curso.

6.3. Metodologias de Ensino/Aprendizagem

6.3.1. As metodologias de ensino e as didáticas estão adaptadas aos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares. Sim 6.3.2. A carga média de trabalho necessária aos estudantes corresponde ao estimado em ECTS. Em parte

6.3.3. A avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objetivos da unidade curricular. Sim 6.3.4. As metodologias de ensino facilitam a participação dos estudantes em atividades científicas e/ou profissionais.

Sim 6.3.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Os estudantes adquirem conhecimento teórico essencial para compreender as matérias mais pertinentes e necessárias no Turismo, nomeadamente em estudos de caso e artigos científicos. As ações de pesquisa, análise e síntese de conhecimento, sobretudo em trabalhos de cariz prático complementar visam uma perspetiva multidisciplinar.

O facto de haver determinação de ECTS por UC de 6 ou 5 créditos, define uma solução uniforme a carecer de justificação, que tem ainda de ser complementada. A distribuição dos tempos de trabalho e estudo é quase uniforme (40 TP) e falta apresentar várias componentes nas UCs.

São indicadas metodologias de ensino fomentadas no Curso que pretendem estimular os alunos a iniciar-se em atividades de investigação e, possivelmente, na escolha de um projeto de negócio que seja viável para criar a sua própria inserção profissional.

6.3.6. Pontos Fortes. Os objetivos de aprendizagem em cada UC do 1o ano e os seus conteúdos estão expostos de modo sequencial e articulado.

A avaliação dos estudantes é feita em função dos objetivos apresentados em cada UC e de acordo com a ponderação atribuída a cada componente do trabalho realizado pelo aluno.

Existe a consciência geral da importância de utilização de diversas metodologias de ensino com vista a uma ação complementar no sentido de garantir a aprendizagem do conhecimento do Turismo por parte dos futuros mestre e da utilidade do estímulo à investigação no Turismo.

6.3.7. Recomendações de melhoria. Identificar e utilizar melhor as diversas pedagogias e didáticas úteis no ensino e na investigação do Turismo com vista a otimizar a comunicação entre agentes formativos e a garantir as aprendizagens visadas para os alunos.

Neste contexto recomenda-se uma integração das UCs com vista a uma atuação integradora, que seja articulada e devidamente justificada, no âmbito da estrutura curricular do curso, que se assume promotora da inovação e do empreendedorismo nos negócios turísticos.

Também se recomenda um estudo e investigação para garantir uma aplicação adequada do tempo necessário a cada UC, e correspondentes ECTS, e proceder a uma justificação clara sobre os critérios de distribuição das várias componentes curriculares com vista a garantir uma formação sólida e técnica na área nuclear do curso e noutras áreas conexas como as da inovação e do empreendedorismo.

7. Resultados

7.1. Resultados Académicos

7.1.1. O sucesso académico da população discente é efetivo e facilmente mensurável. Em parte 7.1.2. O sucesso académico é semelhante para as diferentes áreas científicas e respectivas unidades curriculares. Não 7.1.3. Os resultados da monitorização do sucesso

escolar são utilizados para a definição de ações de melhoria no mesmo. Em parte 7.1.4. Não há evidência de dificuldades de empregabilidade dos graduados. Não 7.1.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. O ciclo de estudos ainda não está finalizado, portanto não há dados disponíveis para tirar conclusões sobre o verdadeiro sucesso acadêmico. No entanto, algumas avaliações foram feitas pelo coordenador do curso e verificou sinais de bons resultados até ao momento. Tendo Economia, Ciências da Computação Gráfica e Multimédia valores superiores relativamente às outras áreas. Obviamente não existem informações sobre os números da empregabilidade para este ciclo de estudo.

7.1.6. Pontos Fortes. Boas perspectivas dos resultados académicos da informação inicial recolhida até ao momento. 7.1.7. Recomendações de melhoria. Implementar um método eficaz para descobrir os números da empregabilidade entre os diplomados, após um ano do final dos estudos, e para saber quantos estão empregados na área do ciclo de estudos.

7.2. Resultados da atividade científica, tecnológica e artística

7.2.1. Existem Centro(s) de Investigação reconhecido(s), na área científica do ciclo de estudos onde os docentes desenvolvam a sua atividade. Não 7.2.2. Existem publicações científicas do corpo docente do ciclo de estudos em revistas internacionais com revisão por pares, nos últimos 3 anos e na área do ciclo de estudos.

Sim 7.2.3. Existem outras publicações científicas relevantes do corpo docente do ciclo de estudos. Sim 7.2.4. As atividades científicas, tecnológicas e artísticas têm uma valorização e impacto no desenvolvimento económico. Sim 7.2.5. As atividades científica, tecnológica e artística estão integradas em projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais. Sim 7.2.6. Os resultados da monitorização das atividades científica, tecnológica e artística são usados para a sua melhoria. Sim 7.2.7. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Foi comprovada a informação constante no relatório; a instituição não tem centro de investigação; existe diversa produção científica, se bem que concentrada em poucos docentes. 7.2.8. Pontos Fortes. Não aplicável. 7.2.9. Recomendações de melhoria. Não aplicável.

7.3. Outros Resultados

7.3.1. No âmbito do presente ciclo de estudos, existem atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico, prestação de serviços à comunidade ou formação avançada. Sim 7.3.2. O ciclo de estudos contribui para o desenvolvimento nacional, regional e local, a cultura científica e a ação cultural, desportiva e artística.

Sim 7.3.3. O conteúdo das informações sobre a instituição, o ciclo de estudos e o ensino ministrado são realistas. Sim 7.3.4. Existe um nível significativo de internacionalização do ciclo de estudos.

Sim 7.3.5. Evidências que fundamentem a classificação de cumprimento assinalada. Leccionação em Inglês e o contributo de vários docentes estrangeiros. 7.3.6. Pontos Fortes. A leccionação em Inglês e a envolvimento de docentes estrangeiros. 7.3.7. Recomendações de melhoria. Não aplicável.

8. Observações

8.1. Observações: <sem resposta> 8.2. Observações (PDF, Max. 100kB): <sem resposta>

9. Comentários às propostas de ações de melhoria

9.1. Objetivos gerais do ciclo de estudos: Os objetivos do ciclo de estudos incluem-se na estratégia da ESTG, relativamente à formação de profissionais qualificados no Turismo, baseado num modelo de competência científica e de promoção do espírito empreendedor e de concepção de projetos, bem como ao princípio da qualidade da aprendizagem e da inovação no Turismo.

A ênfase empresarial no ciclo de estudos pode ser melhorada com o ajustamento do plano de estudos para aumentar a componente prática, nomeadamente com o uso de ferramentas da tecnologia.

9.2. Alterações à estrutura curricular: Não existem propostas da ESTG. 9.3. Alterações ao plano de estudos: Não existem propostas da ESTG.

9.4. Organização interna e mecanismos de garantia da qualidade: A instituição possui órgãos que compõem a estrutura organizacional para o adequado funcionamento, nomeadamente o Conselho Técnico Científico, Diretor de Curso, Coordenadores de áreas científicas, Conselho Pedagógico e o Conselho de Direção.

Os mecanismos de monitorização da qualidade do curso estão integrados no Sistema Interno de Garantia da Qualidade (SIGQ) da IES, que está bastante desenvolvido a nível nacional, que permite articular os diversos serviços administrativos e técnicos de apoio ao curso.

Será conveniente comunicar aos estudantes o valor do SIGQ, tornar mais eficaz a gestão documental e de sistemas de acompanhamento de indicadores de desempenho, nomeadamente adaptando aos referenciais e critérios propostos pela A3ES.

9.5. Recursos materiais e parcerias: Os recursos materiais, instalações e equipamentos parecem, em geral, ser adequados ao funcionamento do ciclo de estudos, nomeadamente com salas bem equipadas e com dimensão adequada, apesar de se notar alguma necessidade de investimento na componente técnica e prática, que pode passar pela dinamização da estrutura e do projeto do Laboratório de Turismo.

As instalações da ESTG são de boa qualidade e potenciam a relação entre escolas, que pode ser uma mais-valia para concretizar os seus objetivos estratégicos de ensino superior.

Para os ciclos de estudos na área do Turismo será oportuno melhorar as verbas disponíveis para o acervo bibliográfico da ESTG com vista ao estímulo do Projeto e da Investigação.

9.6. Pessoal docente e não docente: Tem havido um aumento da insegurança no vínculo laboral devido a fatores externos à UO, pelo que se pode investir na motivação dos recursos humanos.

Considera-se que a instituição possui uma boa capacidade de investigação na área nuclear do ciclo de estudos, mas nas restantes áreas científicas o número de projetos e publicações científicas em revistas internacionais é reduzido, pelo que é importante melhorar as evidências do envolvimento dos docentes com centros de investigação devidamente reconhecidos na área do ciclo de estudos e noutras afins.

Atualmente a elevada componente de trabalho global, comparativamente com outras

instituições e cursos, dificulta o envolvimento em projetos de investigação e a aposta numa melhoria permanente nas qualificações docente, bem como dos funcionários.

9.7. Estudantes e ambientes de ensino/aprendizagem: A instituição faz esforço no sentido de providenciar um bom acompanhamento aos estudantes porém as restrições orçamentais levaram à suspensão de algumas atividades de ensino de cariz prático e, assim, nota-se falta de estruturas de apoio à realização de trabalhos e projetos.

Há boa procura, mas a opção de escolha deste ciclo de estudos prende-se, cada vez mais, por motivos de proximidade geográfica a nível regional. O modelo Pedagógico é inovador, consiste num sistema de formação concentrado e num horário tardio, o que favorece a captação de alunos já integrados no mercado de trabalho. Existe também uma participação ativa dos alunos nos órgãos da Escola.

9.8. Processos: No curso verifica-se uma gradual melhoria dos conteúdos programáticos, embora ainda exista alguma desadequação dos conteúdos de algumas UC, que podem ser melhorados com a reestruturação curricular proposta.

Deve continuar-se na implementação do sistema de gestão da qualidade dos serviços e na implementação de um sistema que reduza a burocracia e morosidade de alguns procedimentos e resposta a processos, bem como a desarticulação entre alguns serviços da UO, que passará também pela formação dos recursos humanos.

9.9. Resultados: Procurar melhorar o número e o rácio de docentes doutorados e especialistas, sobretudo na área científica dos Estudos do Turismo, dinamizar e acreditar o Laboratório do turismo, aumentar a participação dos docentes do curso em projetos de investigação científica, na publicação de artigos em revistas internacionais com revisão de pares, aumentar a inovação, o empreendedorismo e a internacionalização no curso, permanentemente.

Valorizar as funções de Coordenação de Curso e dos restantes docentes da área de Estudos de Turismo, pois a exigência de trabalho efetivo a nível de gestão curricular e do desenvolvimento do curso será essencial para este curso. Assim, reconhece-se uma carga de trabalho elevada dado que se trata de um curso em funcionamento em dois regimes, um rácio de alunos por ETI elevados no curso, entre outros aspetos a melhorar segundo as propostas de melhoria que irão exigir um esforço considerável da Coordenação de Curso.

10. Conclusões

10.1. Recomendação final. O ciclo de estudos deve ser acreditado condicionalmente 10.2. Fundamentação da recomendação:

Em resposta à pronúncia apresentada, que incide sobre o relatório preliminar da CAE no âmbito da avaliação do ciclo de estudos do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento, a ESTG/IPVC visa apresentar informação complementar com base na análise às apreciações feitas pela CAE, com o intuito de reconhecer a importância das indicações fornecidas, designadamente:

1. o corpo docente cumprir os requisitos legais; 2. a produção científica; 3. a internacionalização.

Após a apreciação dos pontos apresentados na pronúncia, a CAE é da seguinte

opinião: 1. O investimento da instituição na formação de docentes em diversas áreas científicas é notável, nomeadamente na área nuclear do ciclo de estudos (Estudos do Turismo) pois 3 docentes são doutorados neste âmbito científico, pelo que se considera haver um corpo docente qualificado, mas ainda insuficiente nesta área predominante do ciclo de estudos, pelo que não se cumpre ainda o rácio mínimo de docentes a TI nesta área. A CAE interpreta positivamente os dados de atualização para este curso, designadamente os referentes à constituição do corpo docente, pelo que se propõe que o corpo docente cumpra os requisitos legais na área predominante do ciclo de estudos dentro do prazo de dois anos, com o intuito de cumprir com a legislação na sua totalidade. 2. A instituição possui uma capacidade de investigação crescente na área do Turismo em termos de boas práticas e escrutínio científico internacional. Recomenda-se a manutenção do período de três anos para estimular o corpo docente a demonstrar maior capacidade de desenvolvimento de projetos e/ou publicações científicas em revistas internacionais com revisão por pares nesta área do ciclo de estudos; 3. a internacionalização da instituição pode continuar a melhorar os seus indicadores com a criação de mais parcerias, que devem ser fortalecidas e operacionalizadas numa base regular, dada a sua importância para a carreira profissional dos diplomados do Turismo, pelo que se reconhece o trabalho desenvolvido neste âmbito com vista à projeção internacional deste mestrado e dos seus promotores, pelo que se aconselha manter o investimento na promoção da mobilidade docente e discentes neste mestrado.

Anexo 12

Relatório de Pronúncia – R2

Decisão de Apresentação de Pronúncia ao Relatório da Comissão de Avaliação Externa

Decisão de Apresentação de Pronúncia ao Relatório da Comissão de Avaliação Externa

1. Tendo recebido o Relatório de Avaliação elaborado pela Comissão de Avaliação Externa relativamente ao ciclo de estudos em funcionamento Turismo, Inovação e Desenvolvimento
2. conferente do grau de Mestre
3. a ser leccionado na unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) Escola Superior De Tecnologia E Gestão De Viana Do Castelo
4. a/o Instituto Politécnico De Viana Do Castelo
5. decide: Apresentar pronúncia
6. Pronúncia (Português):

O relatório da CAE refere um conjunto de debilidades e oportunidades de melhoria que, depois de analisadas detalhadamente, se verifica fazerem todo o sentido e às quais se dará a máxima importância. A informação referente ao corpo docente carece de atualização. Neste momento o corpo docente é constituído por 3 doutores na área de Estudos de Turismo e mais 5 doutores noutras áreas de estudo, totalizando 61,5% do total do pessoal docente. Acresce, ainda, um no de 3 especialistas, dois deles na área de Estudos de Turismo e um na área de Gestão, com provas efectuadas em Janeiro de 2013. Com serviço a tempo integral na instituição estão 76,9% dos docentes. É também relevante acrescentar que apenas dois docentes têm o grau de mestre, estando em processo de finalização de doutoramento. Como tal, prevê-se um aumento, a médio prazo, da quantidade e qualidade de projetos e de publicações, mas regista-se igualmente já alterações significativas de melhoria, face ao relatório, que são apresentadas numa lista anexa. Constata-se que não foram avaliados, como da especialidade, uma série de publicações que, embora não tenham como referência no título o Turismo, são parte importante dele, tais como todos os trabalhos apresentados no âmbito da interpretação e valorização turística do património visando a satisfação do turista, já que há uma grande valência dos recursos, particularmente culturais, para o turismo e para a região. Tomar-se-ão também em conta os comentários pertinentes, quanto à necessidade de melhorar a internacionalização da instituição com a criação de mais parcerias internacionais, pelo que se estabeleceram mais programas de Mobilidade de Estudantes e Professores para além de (Universidade de Girona (Espanha); Hochschule Heilbronn (Alemanha), Universidade d' Angers (França), as Università degli Studi di Macerata e a Università degli Studi di Bologna (Itália), bem como se continua a

incentivar os contactos para a leccionação de professores convidados de outras universidades e instituições de ensino estrangeiras, nomeadamente da França (Sorbonne- Paris I); Reino Unido (Bournemouth University, University of Gloucestershire, Leeds Metropolitan University) ; Australia (Monash University), Holanda (Academy for Leisure (AfL)- NHTV ;Tilburg University). Existem parcerias internacionais no âmbito de projetos de mobilidade, Erasmus Mundus, e recentemente, foi aprovada nova candidatura a Programa Erasmus Mundus, em que nos próximos 3 anos alunos poderão realizar mobilidade na Arménia, Geórgia, Azerbaijão, Ucrânia, Moldávia e Rússia. Por fim, a ESTG-IPVC tudo fará para formar, com a qualidade necessária e exigida, os profissionais que as empresas solicitam.

Anexo 13

Formulário - Avaliação da oficina de formação

Formulário disponibilizado pelo SGQ para a avaliação da eficácia da formação.

 Instituto Politécnico de Viana do Castelo	<h2>AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO</h2>
--	--

Unidade Orgânica/Funcional: _____

NOME: _____

AÇÃO FORMATIVA FREQUENTADA: _____

FORMADOR/ENTIDADE: _____

DATA DE REALIZAÇÃO: ____/____/____ A ____/____/____ Nº DE
HORAS: _____

Os objetivos da ação foram atingidos? Sim Não Porquê? _____

AVALIAÇÃO DO FORMANDO:

	Aquém das expectativas	De acordo com as expectativas	Acima das expectativas
Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos			
Capacidade de resolução de problemas			
Envolvimento no processo			
Tempos de atuação perante os problemas			
Diminuição do número de falhas			
Participação/colaboração			

Na sua opinião, esta ação deve ser realizada por outros colaboradores? Sim Não

OBSERVAÇÕES/SUGESTÕES:

Elaborado por: _____ Data: ____/____/____

AVALIAÇÃO PELO PRÓPRIO E/OU PELO SUPERIOR HIERÁRQUICO: A REALIZAR ____ MESES DEPOIS

	Aquém das expectativas	De acordo com as expectativas	Acima das expectativas
Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos			
Melhor capacidade na resolução de problemas			
Maior envolvimento no processo			
Tempos de atuação perante problemas			
Diminuição do número de falhas			
Maior participação/ colaboração			

Conclusão: Eficaz Não eficaz

Elaborado por: _____ Data: ____/____/____

Anexo 14

Formulário - Utilização de ferramentas e serviços da web 2.0

Formulário enviado aos docentes relativo à utilização de ferramentas e serviços da web 2.0 no ano letivo 2013-2014

Caro(a) professor(a)

Na sequência de um questionário anterior (no âmbito de uma investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro que pretende contribuir para a avaliação do Mestrado em Turismo, Inovação e Desenvolvimento a decorrer na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo) pedimos que preencha o formulário que se segue relativamente à UC que leciona no Mestrado.

A sua participação é fundamental e sem ela não será possível realizar este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

O tratamento das suas respostas é confidencial.

1. Unidade Curricular lecionada

Turismo Sustentável e Desenvolvimento Económico	—
Património e Técnicas de Interpretação	—
Gestão de Pessoas- Relações Humanas em Turismo	—
Planeamento e Gestão de Destinos Turísticos	—
Métodos Avançados de Pesquisa em Turismo	—
Desenvolvimento de Produtos Turísticos	—
Avaliação de Monitorização do Turismo	—
Marketing Estratégico no Turismo	—
Comunicação Intercultural	—
Tecnologias de Comércio e Marketing Electrónico	—

2. Comunicação

2.1. Houve necessidade de procurar outras formas de comunicação para além das disponibilizadas na plataforma Moodle?

Sim __ Não __

2.2. Se respondeu sim, indique que outras formas de comunicação foram utilizadas (assinale todas as que foram utilizadas):

2.2.1. Telefone —

2.2.2. Email (externo) —

2.2.3. Chat (externo) —

2.2.4. Outro(s). Qual/quais?



3. Ferramentas da Web 2.0

3.1. Das ferramentas/serviços listados indique os que integrou na leccionação da(s) sua(s) disciplina(s):

Blogues

—

Wikis (Wikipedia, ...)

—

Ferramentas de agregação

—

Sítios de partilha de vídeo/áudio/fotografias

—

Serviço de micro-blogging (Twitter)

—

Redes Sociais

—

Wikis

—

Podcasts/webcasts

—

Nenhum destes

—

Outro(s). Qual/quais?

3.2. Descreva sucintamente o(s) tipo(s) de atividade(s) realizada(s) e (se aplicável) indique um *link*/endereço para consulta.

3.3. No caso de ter utilizado alguma destas ferramentas ou serviços, considera que estes foram úteis para a conseguir atingir os objetivos propostos para a(s) sua(s) disciplina(s)?

Sim __ Não __

Muito obrigada pela sua colaboração