

thij

TOURISM **and** **H**OSPITALITY
International **J**OURNAL



III Jornadas Científicas Internacionais de **Turismo_ISCE 2014:**

Produtos, Mercados
e Destinos Turísticos

www.isce-turismo.com

Organização:



Apoios:

Travelport 



Volume 3 | Número 3 | Novembro 2014
Volume 3 | Number 3 | November 2014
Volume 3 | Número 3 | Novembro 2014

Turismo em *b-Learning*

Adriano Afonso

193

Afonso, A. (2014). Turismo em *b-learning*. *Tourism and Hospitality International Journal*, 3(3), 193-212.

A opção de escrita pelo acordo ortográfico é da responsabilidade dos autores.

Resumo

Com a implementação do processo de Bolonha no contexto universitário em Portugal, o *b-Learning* assume-se como uma ferramenta muito importante para o seu modelo de desenvolvimento de competências. Começamos por, considerando diferentes significações defendidas por diversos autores, clarificar os conceitos *e-Learning* e *b-Learning*. Assim, foi necessário proceder à averiguação dos modelos disponíveis sobre esta modalidade de ensino, que permitisse a caracterização do perfil de um “b-Professor”, condição essencial para este estudo. A ausência de uma tabela que defina todas as competências necessárias, a perquisição bibliográfica permitiu respostas, que contudo necessitaram de enquadramento e contextualização para serem efectivas no contexto actual. O artigo também considera uma observação de boas práticas produzidas pelo estudo de Leite et al.. (2009a) referente a um processo de implementação de *b-Learning* na Universidade do Porto e baseado no testemunho de seis docentes vencedores do Prémio Excelência *e-Learning*. Por fim, para cumprir o objectivo deste estudo de paragonar as competências dos docentes do curso de Turismo dos ISCE com o perfil de um “b-Professor”, culmina com uma análise comparativa entre os resultados de um questionário e as competências resgatadas na revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Turismo, B-learning, E-learning, Ensino em b-learning, Formação em b-learnig, ISCE

Abstract

With the implementation of the Bologna process in the university context in Portugal, the b-Learning takes now as one of the main tools for the skills model development. This research begins by considering different meanings advocated by several authors to clarify the concepts of e-Learning and b-Learning. Thus, it was necessary to investigate the models available on this type of education that would allow the characterization of the profile of a "b-Teacher", an essential condition for this study. In the absence of a table that defines all the necessary skills, the bibliographic research allowed responses, which however need framework and contextualization to be effective in the current context. This paper also considers an observation of good practices produced by the study that Leite et al. (2009a) made referring to a process of implementation of b-Learning at the Oporto University and based on the testimony of six faculty winners of the e-Learning Excellence Prize. This study ends with a comparative approach, using a questionnaire, of the skills retrieved in the bibliographical review with the abilities set for the teachers from the School of Tourism ISCE.

Keywords: Tourism, B-learning, E-learning, Teaching in b-learning, Training in b-learning, ISCE

1. Introdução

Em 1998 a UNESCO (1998) declarava no seu *artigo 12.º* uma clara referência ao potencial e aos desafios das novas tecnologias, numa implícita sugestão para que os estabelecimentos de ensino promovessem o potencial das mais recentes tecnologias da informação e da comunicação (TIC), mas nunca desprezando a atenção na qualidade da docência e os resultados de aprendizagem. Enumerava também o *e-Learning* e os ambientes virtuais como sendo meios reconhecidos para atingir esse propósito.

No século seguinte, em Portugal, o extinto Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (hoje Ministério da Educação e Ciência) aprovava através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. É conferida a máxima importância à necessidade de adaptação dos vários processos de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis. O *b-Learning* irá ter aqui um papel fundamental no que concerne à promoção da autonomia e da mobilidade dos estudantes sendo reconhecido como um contributo fundamental para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Estes princípios referidos, bem como a referência à importância *b-Learning* são também directrizes do processo de Bolonha.

Estas directrizes têm induzido as instituições de ensino a adoptar e a fomentar ferramentas que permitem a criação de condições de alfabetização

tecnológica e de suporte ao ensino por meio de recursos digitais (PAOL, 2007). Aliás, o próprio discurso legislativo (Decreto-Lei n.º 74, de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2006) orienta que a «questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos» (*Ibidem*), que é transposto para «um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante» (*Ibidem*). Igualmente, acrescenta que «identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior» (*Ibidem*).

No entanto PAOL (2007), Fino (2007) além de outros, apontavam para uma fraca utilização das potencialidades pedagógicas e comunicacionais destes sistemas antes de 2007. «Apesar das vantagens associadas à utilização deste tipo de soluções, não parece ser difícil constatar que, actualmente [em Portugal], o ensino continua a obedecer a lugares definidos no tempo e no espaço, e onde o professor continua responsável pela transmissão de conteúdos», justificavam desta forma Morais e Cabrita (2008, p. 168). Igualmente Fino (2007, p. 9) afirmava que «são precisamente as ‘velhas’ estratégias, flutuando à tona da

tecnologia, e a presunção de que a aprendizagem é o resultado da instrução centrada nos conteúdos, o fundamento conceptual das ‘novas’ salas de aula virtuais».

Mesmo o estudo de Leite et al. (2009, p. 2) mais actual, ainda afirma que «talvez por isso, muitas instituições de ensino começam a adoptar uma componente lectiva *online* em complemento à vertente presencial, sem, contudo, haver a necessária adaptação a este novo contexto».

Entretanto, já Miranda (2007, pp. 46-47) chamava a atenção para o facto de não ser apenas suficiente a introdução dos meios tecnológicos para que as mudanças sejam efectivas, ou, como sustenta: «não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos.» Acaba por completar, afirmando que «é necessário reflectir sobre o que torna a aprendizagem efectiva e modificar a organização dos espaços e das actividades curriculares de modo a que estas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo».

Embora existam directrizes europeias, decretos de lei e esforços das entidades competentes, o que se verifica é que, no nosso país, ainda há um longo caminho a percorrer no que toca à correcta implementação e adaptação, quer do professor, quer dos conteúdos ao ambiente digital. De um modo geral, tendo o professor um papel fundamental na trasladação do modelo de ensino, a sua adaptação é encarada como um factor crítico de sucesso, para evitar “velhos” hábitos que cada vez menos funcionam

em “novos” tempos.

Portanto, apesar de grande parte das escolas superiores e universidades portuguesas, já terem hoje sistemas informáticos adequados e plataformas de LMS (LMS - *Learning Management Systems* ou em português, Sistemas de Gestão de Aprendizagem), é necessária uma nova atitude nos responsáveis pedagógicos e nas suas metodologias para que ele se efective perante as novas directivas.

2. e-Learning e b-Learning

Este momento dedica-se à necessária significação e contextualização do termos (*e-Learning* e *b-Learning*), essencial para o enquadramento e estabelecimento de relações entre ambos.

Miranda (2007, p. 43) define a área da “Tecnologia Educativa” como todo o processo de planeamento, concepção, gestão, utilização e avaliação dos recursos tecnológicos envolvidos na promoção da aprendizagem. No subdomínio dos recursos tecnológicos a serem utilizados encontram-se o *e-Learning* e o *b-Learning* (*b=blended*).

É legítimo considerar o *e-Learning*, originalmente como a trasladação do ensino à distância para o meio tecnológico (Leite et al., 2009, p. 3). Já o segundo é diferenciado pela utilização de um modelo misto que compreende sessões presenciais e não-presenciais, que ainda podem ser síncronas e assíncronas (Paiva, 2003; Leite et al., 2009). Outros autores defendem que a distinção é um pouco mais profunda, definindo-o como um composto de metodologias e métodos de entrega da aprendizagem, seleccionados e

otimizados para suportar as várias necessidades das diversas audiências (King & McSporrarn, 2005, p. 4; Whitelock & Jelfs, 2003).

Heinze e Procter (2004, p. 12) acrescentaram ainda aspectos comunicativos e de aprendizagem, ao definirem o conceito como «uma aprendizagem facilitada pela efectiva combinação de diferentes modos de distribuição, modelos de ensino e estilos de aprendizagem, fundamentados numa transparente comunicação entre todos os intervenientes envolvidos».

Em tom conclusivo, partilha-se a sintetização de Leite et al. (2009, p. 4) relativa ao termo *b-Learning* como «um processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não-presenciais (...), [hoje] via Internet, que tenham como pressuposto a comunicação, a interactividade, a partilha e a construção do conhecimento.» Na mesma linha, Inocêncio (2009) completa na sua investigação que este «consiste num modelo de formação a distância que incorpora uma componente de formação *online* e, outra, de formação presencial. No contexto de *b-Learning*, determinadas unidades curriculares ou componentes da mesma unidade são abordadas em regime presencial, em sala de aula, enquanto que outras são exploradas em contexto a distância (...). Conclui, o autor, afirmando que se trata de um «ensino misto entre o presencial e o *e-Learning*».

Depois de melhor compreender e distinguir os dois termos, é importante reconhecer também a importância das mais recentes interfaces computacionais ubíquas. A desnatação do mercado dos

computadores portáteis e dos dispositivos móveis (*tablets*, *smartphones*, etc) em conjunto com a redução do custo efectivo das ligações tem permitido ao estudante o acesso e a utilização cada vez maior destes equipamentos.

À desnatação pode-se ainda acrescentar o sucesso da adopção das mais recentes tecnologias (o HTML5, as aplicações móveis) adaptadas aos diferentes tamanhos de ecrãs dos diferentes dispositivos. Tendo agora um acesso fácil e rápido, de uma forma cada vez mais simples, estas interfaces possibilitam cada vez mais o ensino-aprendizagem à distância (ou *e-Learning*), ou um ensino que pode conter momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, (que correspondem ao *b-Learning*).

3. Modelos de b-Learning

São identificados Adão e Bernardino (2003) dois modelos de *b-Learning* que classificam a sua abordagem na implementação: a primeira como complemento à formação; a segunda como minimização da componente presencial.

O primeiro é adoptado quando é pretendido um alargamento no apoio dado ao aluno ou formando, tendo este a possibilidade de, à distância, poder aceder aos conteúdos programáticos, interagir e comunicar com os pares e professores, participar em grupos de discussões e em actividades curriculares, recuperar e consolidar conhecimentos e saberes (Adão & Bernardino, 2003, p. 4). O segundo é um modelo focado para o complemento ou continuação de um

modelo presencial. Aqui as aulas presenciais são estrategicamente programadas no tempo com as aulas *online*, e normalmente apontadas para o início ou para o fim da unidade e entre o início de cada módulo que compõe o evento educativo ocorrendo todos os restantes eventos a distância. Faz parte deste modelo a calendarização do tempo destinado ao auto-estudo, das sessões de comunicação síncrona (*chat*), dos testes de auto-avaliação, da realização de trabalhos e de outras actividades de aprendizagem.

Os mesmo autores sustentam ainda que as sessões presenciais não têm como principal objectivo «transmitir conteúdos programáticos e nem informações, mas utilizar os momentos de presencialidade para avaliação dos formandos, apresentação de trabalhos, socialização de conhecimentos e informações, conhecimento entre pares e entre formandos e formadores [alunos e formadores], preparação para as sessões e actividades subsequentes, orientação, incentivo e motivação dos formandos.»

Esta clara divisão ajuda-nos a compreender as duas abordagens diferentes ao *b-Learning*. Ajuda-nos também a perceber claramente que uma abordagem é menos trabalhosa e mais facilitista que a outra. Relembrando o que foi abordado na introdução deste estudo, e excluindo aqui o facto de algumas disciplinas em que a abordagem obriga a que seja adoptada uma ou outra metodologia, questiona-se até que ponto é que o professor responsável tenha adoptado a abordagem mais correcta. Teria a outra abordagem melhores resultados? Ambas as metodologias foram

testadas?

Isto levanta uma questão fundamental que se tenta perceber no ponto seguinte: que competências deverá ter um b-professor?

4. O b-Professor

As orientações dadas pelo processo de Bolonha, anteriormente referidas, têm fundamentado a ideia da urgência de se configurarem mudanças no domínio pedagógico-didáctico das instituições de ensino superior. Estas mudanças referem-se nomeadamente à centralidade do estudante na construção do conhecimento transmutando – direccionando o processo de aprendizagem para o aluno, na contínua tarefa de aprendizagem ao longo da vida e na importância da educação a distância.

Ora, essencialmente este novo paradigma do aluno e a educação a distância são mudanças de fundo que resultam na necessidade da adaptação do docente a uma nova metodologia de trabalho.

Zabalza (2006) coloca o papel da docência como fulcral na actual conjuntura, sustentando que não é secundária a forma como são organizadas e desenvolvidas as aulas, mas sim primordial. É nesse aspecto que radica o princípio de uma docência centrada na aprendizagem, encetado pelo processo de convergência europeia.

Pressupõe-se então um domínio dos processos de organização e desenvolvimento do currículo que possa potenciar as actividades dos estudantes na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de competências

consideradas importantes para o perfil de formação. Estas passam obrigatoriamente por competências tecnológicas, pedagógicas e conhecimentos de organização e desenvolvimento de currículos.

Esta linha orientadora eclode no momento em que, especialmente no caso do ensino superior e por diversas razões, muitos dos profissionais liberais (técnicos, enfermeiros, engenheiros, matemáticos, arquitectos, entre outros) são tornados docentes, sem que necessariamente possuam conhecimentos específicos no domínio das Ciências da Educação, para o correcto exercício da docência.

Masetto (2003, p. 14) reforça que «só recentemente os professores universitários começaram a se consciencializar de que seu papel docente do ensino superior, (...) exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda o exercício de uma profissão.» “Quem sabe automaticamente sabe ensinar” (Leite & Ramos, 2007, p. 29). Conclui afirmando que «exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.». Leite (2007, p. 4) designa este acontecimento como o «paradigma de Bolonha», e que tem realçado que a docência baseada no ensino deve dar lugar à docência baseada na aprendizagem, tem constituído talvez um dos principais motivos para o despertar do reconhecimento da necessidade de se aprender a «ser professor/a.»»

Cunha (2003, p. 11) e Leite et al., (2009a) sustentam que existe um saber específico fundamental ao exercício da docência. Nesse sentido o primeiro

efectuou uma recolha sobre que conjunto de saberes implicam ser [hoje] professor/a que se apresenta na Tabela 1.

Muitas das competências enunciadas pelos autores a que Cunha (2003) recorreu são coincidentes entre si e podiam ser objecto de análise, mas aqui interessa essencialmente focar que, à parte dos conhecimentos específicos das suas áreas de competência, «é necessário, para o exercício da docência, capacidade para fazer a transposição didáctica desses conhecimentos, consciência do sistema em que se está inserido, conhecimento do perfil de formação desejado para os seus estudantes, domínio dos modos de trabalho pedagógico e dos efeitos por eles gerados, conhecimento sobre estilos de aprendizagem possíveis, reconhecimento da importância da organização e gestão do currículo e da criação de ambientes de aprendizagem.» (Leite *et al.*, 2009a).

Perrenoud (1999, p. 31) reforça que, ao professor é necessário recorrer ao *habitus* dentro da sua «competência, [e] ao mesmo tempo que mobilizar a lembrança das experiências passadas, livrar-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente» de ensino.

Masetto (2003, p. 27) sustenta que «difícilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e

prática da tecnologia educacional».

Segundo o mesmo autor, o docente “tecnológico” deve «explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais (através da Internet) o dominar o uso das TIC, a valorizar o processo colectivo de aprendizagem e a repensar e reorganizar o processo de avaliação» (*ibidem*). É então determinante que o professor, para este novo paradigma do processo educativo, desenvolva novas competências (Thorpe, 2002, p. 129). Tal como transcreve Leite et al. (2009a) do seu estudo, o professor que «se decide embarcar numa experiência de *e-Learning* sabe (deve saber) que vai ter de dedicar muito do seu tempo, e portanto só o faz imbuído de um forte espírito de criação e procura de melhor atingir os seus objectivos».

Mas não é intenção com este trabalho aprofundar esta questão, é mais importante aqui fazer um levantamento das actuais competências necessárias ao correcto exercício da docência num estabelecimento do ensino superior que contemple uma componente de (*e-/b-Learning*).

Para um cenário de ensino ou de aprendizagem *online* considera-se, segundo Littlejohn & Pegler (2007, p. 31) a existência de três factores decisivos na escolha de uma metodologia de ensino:

- factor espacial (localização espacial de alunos);
- factor temporal (que influencia o tipo de comunicação: e.g., comunicação síncrona e assíncrona);
- factor interactivo (o nível de interacção pretendido);

A metodologia a adoptar deverá ter profundamente em conta as necessidades do processo de aprendizagem (Rosenberg, 2006, pp. 69-70), optando por soluções que sejam mais eficazes, e que, quando implementadas de uma forma coordenada, podem facilmente conduzir ao cumprimento dos objectivos educacionais (Wilson & Smilanich; 2005, pp. 12). Tal como já foi referido citando Miranda (2007), é clara a importância dos meios tecnológicos, mas, para que contribuam e orientem para uma correcta aprendizagem, estes devem ser utilizados adequadamente.

Ledesma (2011) apresenta uma metodologia de implementação de *b-Learning* por três fases que completa a anterior, visto que esta se centra na componente a desenvolver *online*. Divide-se então pelas seguintes fases:

1. Fase de diagnóstico/adaptação;
2. Fase de desenvolvimento;
3. Fase de avaliação.

Na fase de diagnóstico/adaptação deve-se proceder a uma recolha de dados necessários para a implementação do curso, por exemplo, através de um questionário on-line. O resultado deste irá permitir caracterizar os estudantes/formandos-alvo e aferir das aptidões tecnológicas. Irá permitir também preparar algumas actividades de adaptação ao ambiente *online* e de familiarização com a plataforma.

A fase de desenvolvimento tem por obrigação definir quais actividades que irão decorrer no modo presencial e no modo à distância. Ledesma (2011) sugere que as sessões presenciais podem centra-se mais no desenvolvimento de competências das diversas aplicações

necessárias e na apresentação das actividades aos restantes membros.

Quanto à organização do processo de formação a distância, Ledesma (2011) adapta de Salmon (2000) (ver Figura 1) uma perspectiva de organização de actividades. Este modelo destaca a necessidade de interacções perante o suporte tecnológico e indica as diferentes funções durante todo o desenrolar do processo.

- Acesso e Motivação: Primeiro contacto com o ambiente de aprendizagem, o papel do professor/formador é sobretudo de orientação, apoio e encorajamento;
- Socialização on-line: Construção da comunidade de aprendizagem, o papel do professor/formador é essencialmente dinamizar e mediar discussões para que o grupo se constitua;
- Troca de informação: Partilha de informação na comunidade de aprendizagem, o papel do professor/formador é de apoiar e partilhar materiais.
- Construção do Conhecimento: Início do processo de interacção e participação, formulação de ideias, onde o professor/formador assume o papel de mediador do processo.
- Desenvolvimento: os estudantes tornam-se responsáveis pelas aprendizagens individuais e de grupo. Tornam-se independentes, reflectivos e críticos através de um alto nível de interacção e de estratégias de aprendizagem construtivistas.

Por fim, regressando à metodologia de implementação, a fase de avaliação

deverá focar um controlo dos objectivos e a avaliação dos resultados, «pautando-se esta última por critérios que devem ser definidos previamente e de forma rigorosa. Quer os objectivos quer a avaliação devem ser claramente compreendidos pelos alunos ou formandos» (Ledesma, 2011).

Ardizzone e Rivoltella (2004) apresentam uma proposta de metodologia com base em possíveis «cenários de aula» tendo em consideração, para além do contexto, a situação, as acções (estratégias, tácticas) e o foco da didáctica, tal como é apresentado na Tabela 2.

Segundo os autores, o primeiro cenário caracteriza-se pelo ensino presencial, onde em aulas presenciais são geralmente realizadas actividades de exposição e trocas de ideias, informações e experiências. Este cenário remete ao modelo tradicional didáctico cujo principal objectivo é a transmissão de conteúdos.

O segundo cenário representa o ensino a distância (*e-Learning*), que se identifica por um ensino-aprendizagem através de meios tecnológicos e que pode assumir as modalidades síncrona (sala de *chat* ou mensageiro), assíncrona (fórum), individual ou em grupo.

No que ao terceiro cenário se refere, o ambiente de aprendizagem materializa-se num espaço “virtual”, como um LMS e que pode ser complementar às aulas presenciais (*b-Learning*), servindo de apoio, registo e biblioteca de recursos.

No quarto cenário, o docente pode organizar e fomentar actividades com fins colaborativos para os estudantes. Aqui o «grupo de alunos virtual» destaca-se,

focado numa experiência didáctica caracterizada pela comunicação e colaboração através dos vários instrumentos que o LMS coloca à disposição.

Por último, definido pelos autores como «comunidade de alunos», é muito similar ao cenário anterior, porém, enquanto o grupo virtual se foca em torno de uma actividade, a comunidade é caracterizada pelas diversas possibilidades de escolha realizadas pelos participantes e por uma forte componente de desestruturação. A dinâmica deste cenário desenvolve-se através da troca de materiais, divulgação do próprio grupo, publicações periódicas (ex.: *newsletter*), intercâmbio de experiências e opiniões.

Esta proposta de Ardizzone e Rivoltella (2004), orienta os professores para tirarem partido das plataformas LMS, recorrendo ao conceito e modelos de curso *online*, fomentando actividades comunicativas e colaborativas entre os alunos, que resultam numa maior interactividade e partilha de conhecimentos.

Pela similitude da definição entre e-tutor e de e-professor justificada no estudo de Inocêncio (2009), pois o professor, na sua actividade directa com os alunos no meio *online* comporta-se obrigatoriamente como o primeiro, destacam-se as cinco competências identificadas por Nunes (2003) que vão de encontro ao levantamento que tem sido efectuado até então:

1. Competências pedagógicas – relacionadas com a dinamização e avaliação do processo de aprendizagem;
2. Competências sociais –

relacionadas com a componente comunicacional e a criação/animação de comunidades de aprendizagem;

3. Competências científicas – relacionadas com os conteúdos do curso;
4. Competências ao nível da gestão – definição da agenda de actividades, dos objectivos de aprendizagem, procedimentos e regras;
5. Competências tecnológicas – promovendo o conforto na utilização da tecnologia, para que esta seja estimuladora do processo de aprendizagem.

No entanto, as referências utilizadas neste artigo reúnem competências que ultrapassam as da proposta de Nunes (2003), para além de que se considera esta desajustada com o processo de Bolonha. Sentindo a necessidade de ajustar e actualizar, apresenta-se esta proposta reformulada, de forma mais concisa, para as competências de um e-professor:

- Competências Pedagógicas
 - domínio ou formação nas ciências da educação
 - organização e desenvolvimento do currículo;
 - definição da agenda de actividades compatível com presencial e on-line;
 - capacidade de adaptação dos perfis de formação;
 - criação e dinamização de estilos e ambientes de aprendizagem;
 - capacidade de reorganização e adaptação dos processos de avaliação;
 - definição dos objectivos de

- aprendizagem;
- orientação/foco aos objectivos;
 - Competências de Transposição Didáctica
 - domínio do processo de ensino-aprendizagem singulares e colectivos;
 - capacidade de conseguir transmitir de forma simples e compreensível os saberes, conhecimentos e experiências;
 - Competências Profissionais
 - domínio profissional da área de ensino ou da disciplina;
 - experiência real na área de competências;
 - Competências Científicas
 - domínio científico da área de ensino ou da disciplina;
 - domínio científico relacionado com os conteúdos do curso;
 - Competências Sociais
 - consciência do (novo) sistema em que se está inserido;
 - ter forte capacidade criativa e adaptativa;
 - forte componente comunicacional;
 - Competências Tecnológicas
 - domínio das TIC e da tecnologia educacional promovendo o conforto na utilização da tecnologia, para que esta seja estimuladora do processo de aprendizagem;
 - conhecimento e utilização das diversas ferramentas de um LMS.

O final do ponto anterior levanta a questão da importância que as várias competências têm para b-professor e consequentemente para a construção do modelo pedagógico para um ambiente misto ou totalmente à distância. Fica claro que a falta de domínio destas competências limita e influencia o sucesso da construção ou conversão para um modelo em *b-/e-learning*.

Faz agora sentido uma relação entre estas competências e os maus resultados apontados no estudo de PAOL (2007) e Fino (2007). Reforça-se esta interligação com a premissa de que o ensino centrado no professor ainda está muito enraizado em Portugal, ao que ainda se pode juntar o facto de que muitos profissionais liberais sejam tomados como professores sem que lhe tivessem sido transmitidas as devidas competências básicas nas ciências da educação.

5. Boas Práticas

Os diversos resultados produzidos por Leite et al. (2009a) revelam algumas conclusões que são importantes no contexto deste estudo. Mas em primeiro lugar, deve ser feita uma ressalva a que, os seis docentes de onde foram retiradas estas conclusões foram vencedores do Prémio Excelência *e-Learning* (PEE).

O início deste projecto de implementação de *b-Learning* remota ao ano de 2004, tendo vindo sendo feita a sua devida avaliação desde então. Segundo Leite et al. (2009^a, p. 80), no que diz respeito à questão pedagógica, «as estratégias que recorreram estes professores para garantir o sucesso do *b-Learning* passaram por: reconhecimento

da necessidade de haver alguma utilidade pessoal e colectiva das propostas feitas aos estudantes; acréscimo do esforço pessoal e dedicação docente no processo de planeamento; mudança do método de ensino», sem esquecer a «dinamização, por parte dos docentes do ambiente virtual, provocando, desta forma, uma maior proximidade aos estudantes.» A corrente análise destas estratégias revela que «todas elas têm em comum o facto de o ensino estar centrado na aprendizagem activa do estudante (...）」 (Leite et al., 2009^a, p. 80).

Outra das boas praticas que se destaca é a que a «construção de uma de aprendizagem bidireccional com recurso a situações que suscitam aprendizagem fora dos cânones tradicionais faz-nos reflectir sobre a emergência de novos cenários de aula, onde seja possível aprender com prazer, sem descurar o rigor.» Alguns dos professores referem-se a estas “situações” como propostas de exercícios desafiadoras com uma dose de humor, permitindo ao aluno «aprender com prazer, sem descurar o rigor» (Leite et al., 2009^a, p. 80).

6. Metodologia

Com este estudo pretende-se realizar uma análise comparativa entre as características de um *b-Professor* resultantes do levantamento bibliográfico e a comunidade docente de Turismo do ISCE. Este foi assente num questionário, o qual enviado por correio electrónico e armazenado na plataforma Google Docs, ao universo de professores.

A amostra caracterizou-se por 13 docentes activos do ISCE, entre os 26 e os

55 anos, 66% masculinos e 31% femininos. As suas habilitações literárias correspondem maioritariamente a mestrados e doutorados.

As perguntas colocadas no questionário são uma cópia adaptada aos da proposta reformulada para as competências de um e-professor. Estas foram divididas nos mesmos grupos definidos acima, sobre as competências pedagógicas, transposição didáctica, competências profissionais, científicas, sociais e tecnológicas. Para facilitar a resposta foi criada uma escala de 0 a 5, em que 0 indica sem competências, e 5 com totais ou completas competências. Foi ainda adicionado ao questionário, no início, uma pergunta de escolha múltipla sobre como identifica a sua metodologia de ensino, e no fim um grupo de duas perguntas de escolha múltipla que questionam sobre que ferramentas utiliza e de que forma dinamiza a plataformas de apoio ao ensino na unidade curricular respectiva.

Foi ainda tomada em consideração a experiência empírica como observador da equipa docente do ISCE para um confronto com o estudo apresentado por Leite *et al.* (2009^a) que diz respeito às boas práticas dos vencedores do Prémio Excelência *e-Learning* (PEE).

6.1. O b-Learning do Curso de Turismo no ISCE

Os resultados do questionário de alguma forma ainda apontam para os problemas ou as questões anteriormente aqui apresentadas. A primeira, relacionada com a metodologia de ensino, se está ou não centrada no aluno, aproximadamente

ainda 23% por cento se está a adaptar a este novo paradigma, no entanto revelam que encontraram um equilíbrio que lhes permite não comprometer a sua actividade como professor, quer o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Quanto às competências, cerca de 38% revela que não tem domínio ou formação nas ciências da educação. Para todas as restantes perguntas sobre as competências, a soma dos 100% centra-se maioritariamente para cima do nível 3, destacando-se a “Tenho experiência real na área de competências” e “Tenho domínio/experiência profissional da área em que lecciono” em que soma os 100% acima do nível 4, assim como, com um maior reforço no valor 5, a pergunta “Consigo transmitir de forma simples e compreensível os saberes, conhecimentos e experiências”, “Tenho uma forte componente comunicacional”, e “Tenho domínio científico relacionado com os conteúdos do curso”.

No que concerne ao LMS, 92% dos professores disponibilizam “conteúdos utilizados nas sessões presenciais (apresentações, documentos de texto, etc...)”, e igualmente com a mesma percentagem disponibilizam “conteúdos relacionados com o conteúdo da UC”. Apenas 46% fomentam a discussão nos fóruns, e 77% acompanha “os exercícios e/ou esclarece dúvidas”. Aproximadamente apenas 23% dos professores tem horas de atendimento marcadas na plataforma on-line.

7. Conclusões

Em consonância com o estudo de Leite et al. (2009, p. 80) está presente

um: “predomínio da centralidade do processo de ensino na responsabilidade dos docentes (disponibilizar recursos, avaliar, promover o debate, entre outros) o que nos faz depreender que apesar da crença de que a adopção de uma componente não presencial possa aproximar o ensino aos pressupostos de Bolonha, ainda é precisa uma aproximação progressiva à mudança de papéis que, mesmo no ambiente on-line, nos parecem algumas vezes ainda formatados à sala de aula tradicional (conforme também aponta a literatura aqui revista).”

No entanto, ao contrário do estudo anterior, no universo dos professores de que o estudo foi alvo, já se denota uma tendência para a adaptação dos professores ao novo paradigma de Bolonha (100% nos níveis 4 e 5), especialmente no processo de ensino-aprendizagem, bem como um crescimento no domínio ou formação nas ciências da educação.

De um modo geral, focados em objectivos, maioritariamente criativos e adaptativos e com uma plena consciência do meio em que estão inseridos, reforçados com um domínio/experiência profissional e uma experiência real na área de competências, os professores de turismo do ISCE estão não só preparados para o novo ambiente de ensino com uma aprendizagem focada no aluno. Estão também preparados para responder de forma intrínseca, prática e directa às necessidades do mercado, tão importante hoje e fortemente focada noutros estudos não abordados neste documento.

No entanto, quando se refere a utilização da plataforma LMS, a

utilização desta tem como principal função para a disponibilização de recursos, assim como a disponibilização de exercícios e/ou esclarecimento de dúvidas, ficando aquém das expectativas o fomentar da discussão nos fóruns. Porém é do conhecimento geral, que se não houver uma recompensa ou uma obrigatoriedade associada (a qual não é prática corrente), o aluno tende a descurar a utilização e a resposta nos fóruns.

Enquanto não for feito um correcto levantamento de todas as modalidades e metodologias de *b-Learning*, a forma de como este é implementado numa unidade curricular específica irá sempre depender não só da metodologia adoptada, como pela interpretação do *b-Professor* atribuído. Levanta-se aqui um problema pois não existe ainda um modelo metodológico específico para cada unidade curricular. Cada área ou disciplina é diferente e terá de obedecer obrigatoriamente a diferentes metodologias, consoante seja mais prática, ou mais teórica, mista, ou equilibrada entre estas duas práticas. Ramos como matemática ou as línguas são difíceis de implementar em modalidades de ensino à distância devido à sua componente demasiado teórica, ou demasiado prática.

Esta adaptação de unidades curriculares apresenta dificuldades (continuará a apresentar a curto e médio prazo) a professores e alunos. O resultado da investigação de Macedo (2009), ainda que maioritariamente do lado dos alunos, aponta exactamente para esses problemas. Embora estes identifiquem os benefícios do modelo de aprendizagem em *b-Learning*, «enunciando a flexibilidade

espacial e flexibilidade temporal como a suas maiores vantagens», na realidade, muitos deles atestam «que o modelo de aprendizagem em *b-Learning* exige um grande esforço de aprendizagem e por isso não pretendem que este modelo seja aplicado a todas as disciplinas do curso.» A razão pela qual esta opinião é dada é porque numa avaliação global «consideram que as ferramentas síncronas e assíncronas da plataforma não estão adequadas às metodologias da disciplina».

Embora Ledesma (2011) apresente uma metodologia de implementação de *b-Learning*, ainda não é fácil para o futuro *b-Professor* todo o processo de adaptação ou transmutação da sua unidade curricular. Uma falha detectada é que não existe propriamente um gabinete, um grupo ou mesmo uma plataforma que permita um acompanhamento e apoio ao procedimento. O professor depende de si e das suas aptidões e competências, que nem sempre são suficientes. Sugere-se que a entidade (escola, universidade, faculdade, etc.) disponibilize não só um meio de apoio (que pode ser solucionado internamente através da selecção dos seus quadros mais experientes), mas também uma forma de monitorização de todo o processo a fim de poder retirar métricas e comparar resultados. Pensando local e agindo global, o projecto poderia ter alcance a nível nacional através de parcerias e protocolos e contemplaria, por exemplo, um registo de boas práticas e casos de sucesso.

De outro ponto de vista, toda esta evolução e (re)adaptação do ensino aos novos paradigmas actuais, essencialmente centrado no aluno e na sua experiência, ou na partilha de experiências, leva a crer

que estamos cada vez mais próximo dos princípios da andragogia. Questiona-se, até que ponto, o aprofundamento de alguns destes princípios seriam benéficos para o desenho de metodologias de *b-Learning*. Sugere-se aqui um apontamento para um futuro estudo sobre de que forma algumas das orientações da andragogia poderiam ser implementadas no contexto de *b-Learning* e quais os seus resultados.

Referências

- Adão, C. & Bernardino, J. (2003). Blended-learning no ensino de engenharia: Um caso prático. *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Instituto Superior de Engenharia de Coimbra*. Departamento de Engenharia Informática e de Sistemas. [on-line]: <http://www..nonio.uminho.pt/challenges/05comunicações/Tema2/02Carლოს>.
- Ardizzone, P. & Rivoltella, P.C. (2004). *Didáctica para o e-learning*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Decreto-Lei nº 74, de 24 de Março de 2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República — I Série-A, n.º 60 [on-line]: http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf
- Fino, C. (2007). E-learning como Imprecisão Linguística: Uma visão prospectiva. In *Actas do IX Congresso da SPCE "Educação para o sucesso: políticas e actores"*. Universidade da Madeira. [on-line]: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/24.pdf>
- Heinze, A. & Procter, C. (2006). Online Communication and Information Technology Education. In *Journal of Information Technology Education*, 5, pp. 235-249.
- Inocência, M. L. (2009). *A mediação pedagógica em bLearning. Uma abordagem de formação inicial de professores à distância em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- King, C. & Mcsporrann, M. (2005). *Blended is better: Choosing educational delivery methods*. [on-line]: <http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/KingMcsporrannEdmedia2005.pdf>.
- Ledesma, F. (2011). A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores. In *Profforma nº 04*. [on-line]: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_04/pdf_04/es_01_04_fl.pdf.
- Leite, C. & Ramos, K. (2007). Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M^a Isabel Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas: Papyrus. [on-line]: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_carlinda.pdf
- Leite, C., Lima, L. & Monteiro, A. (2009). A Prática Pedagógica com recurso ao b-learning no Ensino Superior. Investigar, Avaliar, Descentralizar. In *Actas do X*

- Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança.* [on-line]: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26312/2/69251.pdf>
- Leite, C., Lima, Lurdes & Monteiro, A. (2009a). O trabalho pedagógico no ensino superior - Um olhar a partir do prémio excelência e-learning da universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 71-91. [on-line]: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_carlinda.pdf
- Macedo, A.P. (2009). *Avaliação da satisfação de alunos em b-learning*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa. [on-line]: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/4043/1/TEGI0259.pdf>
- Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, 3, 41-50.
- Morais, N. & Cabrita, I. (2008). Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as)íncrona e interação no ensino superior. In *Prisma*, 6, 158- 179.
- Nunes, M. (2003). *Professor, ensine-me a dar aulas*. Porto: ASA Editores.
- Paiva, J. (2003). *E-learning: O estado da arte*. [on-line]: <http://nautilus.fis.uc.pt/el/>
- Paol (2007). *O e-learning em Portugal*. [on-line]: <http://web.iscap.ipp.pt/paol/plataformas.html>
- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance*. São Francisco: Pfeiffer.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Thorpe, M. (2002) Evaluating the use of learning Technologies. In E. J. Burge & M. Haughey, *Using learning technologies international perspectives on practice* (pp. 125-134). Edição publicada na livraria electrónica (e-Library) Taylor & Francis.
- UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and action*. [online]: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003). Editorial for special issue on blended learning: Blending the issues and concerns of staff and students. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 99-100.
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). *The other blended learning: A classroom-centered approach*. São Francisco: Pfeiffer.

Tabela 1

Categorização dos saberes docentes (Cunha, 2003, p.11)

Tardif, Lessard & Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al. (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da acção pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Tabela 2

Comparação dos cenários das aulas no ensino superior (retirado e adaptado de Ardizzone, & Rivoltella, 2004, p. 58)

Cenário	Situação	Ações	Didáctica
Presencial	Aula física	Exposição	Para os conteúdos
Ensino a distância	Aula integrada	Mediação	Para problemas
Curso on-line	Terceira aula	Gestão	Auto-aprendizagem
Grupo virtual	Quarta aula	Comunicação	Colaborativa
Comunidade	Quinta aula	Participação	Comunidade de prática

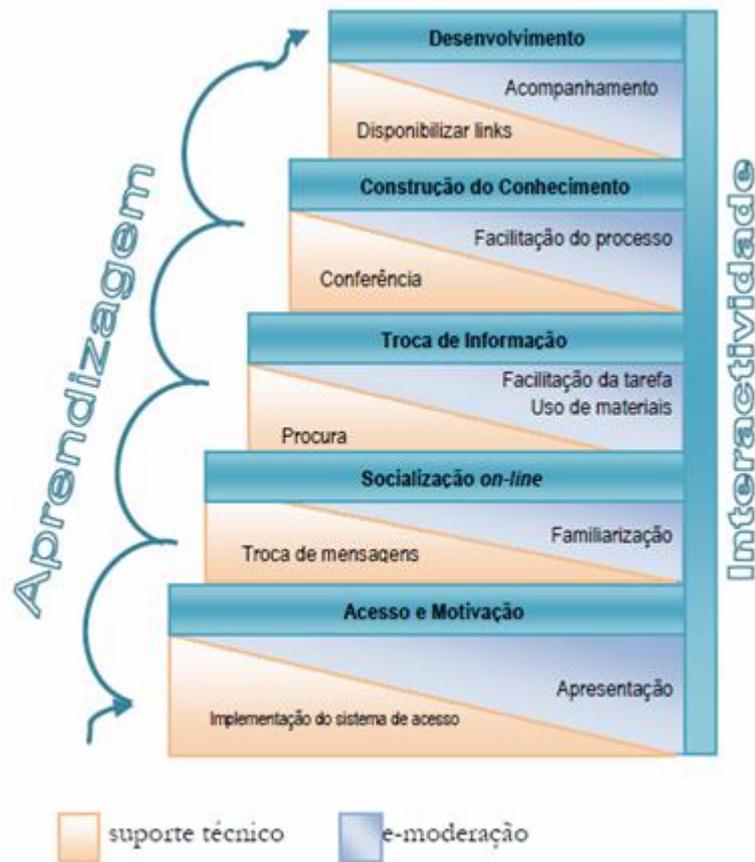


Figura 1. Fases da implementação de actividades. Adaptado de Salmon (2000)