



'21

III ENCONTRO DE REFLEXÃO E PARTILHA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Da resiliência à
transformação pedagógica:
o que aprendemos com
os desafios?

Práticas Pedagógicas no
Ensino Superior em Portugal

Maria José Pires, Tiago Lopes, Ana Gonçalves,
Susana Filipa Gonçalves, Maria de Lurdes Calisto,
Luísa Cagica Carvalho, Georgette Andraz, Rosária Pereira
(Coord.)



'21

**III ENCONTRO DE REFLEXÃO
E PARTILHA PEDAGÓGICA**
EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**DA RESILIÊNCIA À TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE
APRENDEMOS COM OS DESAFIOS? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO
ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

Maria José Pires, Tiago Lopes, Ana Gonçalves, Susana Filipa Gonçalves, Maria de Lurdes Calisto, Luísa Cagica Carvalho, Georgette Andraz, Rosária Pereira
(Coord.)



Evento	III Encontro de Reflexão e Partilha Pedagógica em Ciências Sociais
Organização do evento	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve Escola Superior de Ciências Empresariais - Instituto Politécnico de Setúbal
Título	Da resiliência à transformação pedagógica: o que aprendemos com os desafios? Práticas Pedagógicas no Ensino Superior em Portugal
Data	1 e 2 de outubro de 2021
Coordenadores	Maria José Pires, Tiago Lopes, Ana Gonçalves, Susana Filipa Gonçalves, Maria de Lurdes Calisto, Luísa Cagica Carvalho, Georgette Andraz, Rosária Pereira
Imagem / design	Ricardo Bonacho
Editora	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) Av. Condes de Barcelona, n.º 808 2769-510 - Estoril, Portugal
ISBN	978-989-9066-07-6
Suporte	Eletrónico (suporte PDF)

ÍNDICE

Introdução	4
<i>Maria José Pires e Tiago Lopes</i>	
Ambiente real de aprendizagem num contexto de negócios atuais	5
Inna Sousa Paiva, Luísa Cagica Carvalho, Simone Leticia Raimundini e Marguit Neumann	
Cocriação como um processo de aprendizagem no ensino superior. Resultados preliminares do Projeto de Inovação Pedagógica na ótica dos facilitadores	12
Luísa Cagica Carvalho, Ângela Lemos, Nuno Pina, Pedro Santos	
Planeamento de produtos turísticos: Experiências de ensino-aprendizagem ativas - Trabalho-projeto	21
Francisco Silva	
Reconfiguração das componentes de trabalho académico em tempo de pandemia - exemplo de uma estratégia integradora	27
António Gonçalves	
Designing Food for change - A Abordagem Holística aos Alimentos a partir do Mestrado em Food Design	32
<i>Ricardo Bonacho, Maria José Pires e Néilson Félix</i>	
Planeamento e aplicação de eventos na unidade curricular de Turismo de Aventura e Eventos - projeto “ESHTE Solidária”	38
<i>Tiago Lopes, Francisco Silva e Mário Silva</i>	
Novos caminhos para o ensino das ciências aplicadas ao território, ao turismo e ao património no ensino superior	45
Ana Isabel Inácio	
Portefólios digitais como ferramenta de desenvolvimento e avaliação de competências para estudantes de língua estrangeira de Gestão Turística ..	52
Ana Gonçalves e Maria Altina Almeida	
Artes Culinárias: Aula invertida	58
Anna Lins	

EDITORIAL

Da resiliência à transformação pedagógica: o que aprendemos com os desafios? Práticas pedagógicas no ensino superior em Portugal.

Foi este o mote para a realização do III Encontro de Reflexão e Partilha Pedagógica em Ciências Sociais, ancorado na parceria entre a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT) da Universidade do Algarve e a Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do Instituto Politécnico de Setúbal.

O contexto pandémico exigiu a todas as instituições de ensino superior uma rápida – e, diga-se, praticamente abrupta – resposta pela manutenção das suas práticas profissionais. Impôs um desmesurado sentido de resiliência por parte de todos os envolvidos no processo pedagógico, travando métodos e estratégias comuns a todos os eixos da cadeia de ensino, e expondo a emergência de novas ferramentas de ensino-aprendizagem e metodologias que garantissem o cumprimento do seu objetivo primordial – a contínua capacitação dos discentes.

Não só os cenários e condições de prática mudaram, como os *players* deste processo saíram transformados. A resiliência demonstrada implicou a revisão de lógicas educativas, a criação de novas ferramentas e instrumentos de suporte, a revisão de conteúdos científicos, a capacitação tecnológica de todos os envolvidos, e uma maior familiarização com os ritmos de aprendizagem de cada um – quer docentes, quer discentes. Neste sentido, e apesar de todas as dificuldades sentidas, resultam desta catástrofe novos horizontes e perspetivas para os profissionais de educação.

É neste contexto que de uma perspetiva reflexiva e otimista sobre a transformação pedagógica, se exploram nesta publicação algumas das respostas encontradas pelos autores para os recentes desafios pedagógicos que têm surgido no ensino superior. Acredita-se que estas estratégias adotadas possam vir a ser adaptadas e disseminadas noutros contextos no ensino, numa perspetiva de valorização de práticas pedagógicas.

Maria José Pires & Tiago Lopes

AMBIENTE REAL DE APRENDIZAGEM NUM CONTEXTO DE NEGÓCIOS ATUAIS

Inna Sousa Paiva

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Business Research Unit (BRU-IUL), Lisboa, Portugal (Inna_Paiva@iscte-iul.pt).

Luísa Cagica Carvalho

Instituto Politécnico de Setúbal (CICE-IPS) & CEFAGE, Universidade de Évora, Portugal (luisa.c.carvalho@esce.ips.pt).

Simone Leticia Raimundini

Universidade Estadual de Maringá (UEM) (slraimundini@uem.br).

Marguit Neumann

Universidade Estadual de Maringá (UEM) (marguitn26@gmail.com).

RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo demonstrar o desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online, na medida em que apresenta os temas interdisciplinares e geralmente abordados separadamente: a contabilidade e o empreendedorismo. Os conteúdos foram desenhados da perspetiva teórica e técnica, e complementados pela aplicação de casos reais e visitas de estudo às empresas, permitindo que os estudantes possam aplicar os conhecimentos adquiridos em termos práticos. Adicionalmente, a metodologia desenvolvida visa fortalecer capacidades e estímulos para investigação no ensino superior, tendo por base, a realização de workshops de investigação e elaboração de uma proposta para investigação ligada às empresas. Os resultados demonstram que a metodologia incentiva os alunos a refletir criticamente sobre informação contabilística e financeira e novos modelos de negócio, bem como estimula como recurso para investigação. Este capítulo demonstra o uso de uma metodologia de ambiente real de aprendizagem num contexto de negócios atuais, para estudar nos cursos de gestão, contabilidade e outras áreas.

Palavras-chave: Ambiente real; Aprendizagem experiencial; Contabilidade financeira; Modelos de negócio; Investigação.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior estão cada vez mais à procura de pedagogias envolventes eficazes em todas as disciplinas para integrar os alunos na aprendizagem ativa (Moore et al. 2007). Pedagogias de aprendizagem ativa reduzem o abandono da faculdade, promovem melhores atitudes dos alunos e melhoram o pensamento crítico e o desempenho académico dos alunos (Freeman et al. 2014). A maioria das abordagens de aprendizagem ativa foi desenvolvida para o ambiente face a face, mas há uma necessidade crescente de se adaptar à aprendizagem combinada e online. A aprendizagem online apresenta novos desafios, dado que entendida como educação à distância baseada em tecnologia pode dificultar o envolvimento dos alunos e discussões frutíferas em grupos colaborativos (Vuopala et al. 2016). O presente estudo demonstra o desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online, na medida em que apresenta os temas interdisciplinares e geralmente abordados separadamente: a contabilidade e o empreendedorismo.

“Learning by doing” e o termo “aprendizagem experiencial” são comumente usados para se referir a vários aspetos diferentes da aprendizagem (Gibbs, 2013). A aprendizagem experiencial é uma abordagem instrucional que foi reconhecida por preparar melhor os alunos para os desafios do mundo profissional atual (Cheng et al. 2014; Currey et al. 2018; Frame et al. 2015; Hills 2001). Segundo Kolb et al. (2014) e atribui funções diferentes a ambos os professores e alunos:

- Adaptadores: as pessoas preferem aprender por meio da experimentação, ao invés de estudar apenas pela teoria e por manuais.
- Assimiladores: as pessoas são opostas aos adaptadores, eles preferem estudar por meio de teorias e possuem afinidade com ideias abstratas.
- Divergentes: as pessoas divergentes têm uma alta capacidade criativa e uma imaginação estimulante. Aprendem com sensações e observações.
- Convergentes: as pessoas possuem um perfil de aplicação práticas das ideias e tomam decisões facilmente. Gostam de tarefas mais técnicas e práticas.

Os professores tornam-se facilitadores da aprendizagem, em vez de transmissores de conteúdo. Os educadores são responsáveis por desenvolver um processo de avaliação significativo e, se necessário, atuam como um

desafiador de interação de equipa. O processo de aprendizagem em geral é composto, principalmente, por quatro etapas que estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Aprendizagem experiencial e as suas etapas

Etapas	Descrição
Etapa 1	A primeira etapa é anterior à aula, na qual os alunos adquirem conhecimentos introdutórios por intermédio da leitura e consulta de materiais de estudo (como livros didáticos, artigos científicos, vídeos, podcasts, etc.).
Etapa 2	Nas aulas, a preparação prévia dos alunos é testada por meio de um processo de garantia de prontidão, constituído por dois momentos distintos: uma avaliação individual, seguida de um trabalho em equipa que retoma a mesma avaliação.
Etapa 3	Desenvolvida a discussão entre as equipas, o professor pode oferecer uma explicação mais orientada, a partir da discussão que observou durante o trabalho em equipa.
Etapa 4	Novos problemas de maior complexidade são dados aos alunos, aos quais podem aplicar os conhecimentos desenvolvidos com os seus pares.

Na primeira fase anterior à aula, os professores estão envolvidos no processo, fornecendo todos os materiais de apoio para a preparação do aluno numa estratégia de sala de aula invertida. O segundo momento permite que os alunos comparem as respostas com seus colegas e negociem uma única resposta em grupo para cada questão. Esse processo oferece aos alunos a oportunidade de se envolverem na aprendizagem entre pares para esclarecer qualquer conteúdo que ainda possa gerar dúvidas. Na terceira etapa o professor pode oferecer uma explicação mais orientada a partir da discussão que observou durante o trabalho em equipa. Por fim, novos problemas de maior complexidade são dados aos alunos, aos quais podem aplicar os conhecimentos desenvolvidos com os seus pares. De uma forma resumida, a metodologia de aprendizagem experiencial aprimora o trabalho colaborativo e as habilidades de resolução de problemas.

OBJETIVOS

O objetivo do presente estudo é demonstrar o desenvolvimento e aplicação de uma metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online, na medida em que apresenta os temas geralmente abordados separadamente: a contabilidade e o empreendedorismo.

METODOLOGIA

A experiência docente relatada, conforme acima referido, aplicou uma metodologia inovadora e integradora, unindo temas de áreas científicas afins, mas distintas, como a contabilidade e o empreendedorismo, temas geralmente abordados separadamente. Esta integração permitiu que os estudantes adquirissem um conjunto de competências mais diversificado, que vão desde a criatividade ao espírito crítico que permite interpretar resultados financeiros num contexto de um novo negócio. Por outro lado, importa referir que todas as sessões foram teórico-práticas e à distância, privilegiando sobretudo, a aplicação de conhecimentos por meio de casos reais (Corcoran et al, 2004) e de contacto com empresas e em cocriação (Dollinger, et al, 2018) através de visitas e de workshops temáticos com um cariz internacional (VanBalkom, 2010) (ou seja, envolvendo convidados do Brasil e de Portugal com contributos que valorizam uma perspetiva global e intercultural). Esta visão que assenta no “learning by doing” é relevante em contexto de aprendizagem que envolva meios digitais (Bendenlier et al, 2020).

Assume-se assim a particular relevância da aplicação de uma metodologia de ambiente real de aprendizagem num contexto de negócios atuais, para lecionar nos cursos de gestão, contabilidade e outras áreas. A metodologia desenvolvida incentiva os estudantes a refletir criticamente sobre informação contabilística e financeira e novos modelos de negócio, bem como estimula as capacidades para investigação.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados e reflexões são apresentados quanto ao contexto e adaptação, aos participantes e aos instrumentos e procedimentos de ensino adotados.

Contexto e adaptação: O desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online de temas geralmente abordados separadamente foi realizada num contexto de aproximação entre docentes com interesse comum de dois países: Portugal e Brasil. As docentes de Portugal foram convidadas a participar como visitantes, por um período de três anos (agosto de 2019 a julho de 2022), no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis na Unversidade Estadual de Maringá, no Estado do Paraná (Brasil), nível mestrado académico. A ação concreta foi a oferta anual da disciplina Contabilidade e Novos Modelos de Negócios, com carga horária de 60 horas, realizadas de modo concentrado.

Participantes do estudo: Fizeram parte da metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online duas professoras de universidades portuguesas (Instituto Politécnico de Setúbal e ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa), apoiadas por duas professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Maringá e os alunos matriculados na disciplina nos seguintes anos: 4 alunos em 2019; 7 alunos em 2020 e 11 alunos em 2021. Os alunos, na sua maioria, são licenciados em contabilidade e em menor número, licenciados em economia, administração ou direito.

Instrumentos e procedimentos: No Quadro 2 são apresentados os instrumentos e procedimentos utilizados em cada edição da disciplina:

Quadro 2. Instrumentos e procedimentos da disciplina Contabilidade e Novos Modelos de Negócio

	2019	2020	2021
Aulas concentradas	8 aulas com duração de cinco horas cada, ao longo de três semanas consecutivas, nas quais foram desenvolvidos os conteúdos de contabilidade e empreendedorismo e aplicação de casos práticos		
Workshops com convidados externos	2 convidados europeus e 2 brasileiros	2 convidados europeus e 2 brasileiros	1 convidado europeu e 1 brasileiro
Visitas a empresas	3 empresas incubadas (visita <i>in loco</i>)	2 empresas incubadas (atividade remota)	4 startups (atividade remota)
Desenvolvimento artigo empírico	Uma das atividades de aprendizagem, em cada edição, foi proposto o desenvolvimento de um artigo científico com entrega um mês após a última aula.		
Modalidade de ensino	Ensino remoto e síncrono: plataformas tecnológicas Zoom ou Google Meet Compartilhamento de materiais: Moodle ou Google Drive. Em 2019 as aulas foram realizadas com os alunos reunidos numa sala de aula nas dependências da Universidade Estadual de Maringá e, em 2020 e 2021 nas suas residências e as docentes nos seus locais de trabalho ou residência.		

PRINCIPAIS RESULTADOS

O desenvolvimento de uma disciplina com temas geralmente abordados separadamente - contabilidade e empreendedorismo - gerou benefícios

substanciais na formação dos alunos. Esses benefícios são materializados por meio dos artigos empíricos que foram produzidos pelos alunos. Destes artigos, 5 foram apresentados em eventos acadêmicos realizados no Brasil ou Portugal, dos quais três receberam prêmio ou menção melhor artigo do evento. Os restantes 8 artigos têm potencial de serem encaminhados para eventos científicos. Adicionalmente, a disciplina contribuiu para a definição da pesquisa de mestrado que se apresenta em forma de dissertação para quatro alunos das turmas de 2020 e 2021. Outro benefício material foram as visitas técnicas realizadas com análise do negócio de empresas incubadas, cujos relatórios produzidos evidenciaram a aplicação do conhecimento obtido nas aulas, evidenciando que o “Learning by doing” e a “aprendizagem experiencial” são aplicáveis em cursos de negócios. Os resultados claramente demonstram que a metodologia aplicada incentivou os alunos a refletirem de modo crítico sobre as informações contábilísticas e financeiras e novos modelos de negócio.

Quanto à metodologia de ensino inovadora de aprendizagem experiencial e online, com uso de recursos tecnológicos aplicados ao ensino remoto e síncrono foram bem aceites e adequados, aproximando pessoas de diferentes países. A diferença do sotaque da língua e o fuso horário, visto que isto foi observado no planejamento das aulas e atividades, não foram motivos para dificultar a realização da disciplina. Ao contrário, esses fatos somados à diferença de cultura, trouxeram ganhos para todos os envolvidos.

CONCLUSÕES

Os resultados permitem concluir que o uso de uma metodologia de ambiente real de aprendizagem num contexto de negócios atuais com temas interdisciplinares e geralmente abordados separadamente (contabilidade e empreendedorismo) para estudar nos cursos de gestão, contabilidade e outras áreas é praticável e proporciona benefícios significativos aos alunos e docentes. E, o uso de plataformas tecnológicas para realização de aulas remotas e síncronas aproxima pessoas que estão geograficamente distantes, sem prejuízo ao aprendizado, nem à metodologia aplicada.

REFERÊNCIAS

Bendelier, S.; Bond, M.; Buntis, K.; Zawacki-Richter, O.; Kerres, M. (2020). “*Learning by doing? Reflections on conducting a systematic review in the field of educational technology*” (111-128) in *Systematic Reviews in Educational Research*. (Olaf Zawacki-

Richter; Michael Kerres; Svenja Bendelier; Melissa Bond and Katja Buntis - eds) Wiesbaden, Springer.

Corcoran, P.; Walker, K. & Wals, A. (2004). "Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education", *Environmental Education Research*, 10:1, 7-21.

Dollinger, M.; Lodge, J. & Coates, H. (2018) Co-creation in higher education: towards a conceptual model, *Journal of Marketing for Higher Education*, 28:2, 210-231.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.

Gibbs, G.R. (2013) *New pedagogies and new resources in qualitative research teaching*. In: Re-energising undergraduate research methods pedagogy in education, 18th June 2013, Liverpool Hope University, UK.

Kolb, A. & Kolb, D.A. (2017). *The Experiential Educator Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai, Hawaii : Experience Based Learning Systems.

Kolb, Alice Y., Kolb, David A., Passarelli, Angela & Sharma, Garima (2014). On Becoming an Experiential Educator The Educator Role Profile. *Simulation Gaming*, Vol. 45(2) 204-234.

Moore, A. H., Fowler, S. B., & Watson, C. E. (2007). Active learning and technology: Designing change for faculty, students, and institutions. *Educause Review*, 42(5), 42-44.

VanBalkom, W. D. (2010). Educational transformation with a new global urgency. *Perspectives on Education: Voices of Eminent Canadians*, 3, 147-155.

COCRIAÇÃO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. RESULTADOS PRELIMINARES DO PROJETO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÓTICA DOS FACILITADORES

Luísa Cagica Carvalho

Instituto Politécnico de Setúbal & CEFAGE - Universidade de Évora (luisa.c.carvalho@esce.ips.pt).

Ângela Lemos

Instituto Politécnico de Setúbal (angela.lemos@ese.ips.pt).

Nuno Pina

Instituto Politécnico de Setúbal (nuno.pina@estsetubal.ips.pt).

Pedro Santos

Instituto Politécnico de Setúbal (pedro.belo.santos@ips.pt).

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior procuram cada vez mais melhorar a experiência de aprendizagem dos seus estudantes (Dollinger, Lodge e Coates, 2017). Os quais veem a demonstrar interesse em desempenhar um papel mais activo na sua experiência de ensino superior como parceiros (Bovill e Felten, 2016; Healey, Flint, e Harrington, 2014). Estas dinâmicas passam pelo reforço dos processos de cocriação, que implicam o trabalho conjunto entre estudantes, docentes e organizações. Importa referir que a cocriação é um processo pelo qual os recursos dos estudantes são integrados com recursos organizacionais para facilitar um conjunto de atividades e experiências que encorajam o intercâmbio e interação que podem conduzir a melhores práticas e inovação (Pralhad e Ramaswamy, 2004). Díaz-Méndez e Gummesson (2012), exemplificam como recursos de estudantes as suas capacidades intelectuais, hábitos e métodos de estudo, sentido de responsabilidade e personalidade, bem como as suas perspetivas e opiniões sobre as suas experiências de aprendizagem. Porém o estudo da cocriação e respetiva preparação de docentes para a sua condução no Ensino Superior é ainda relativamente recente (Díaz-Méndez e Gummesson, 2012; Elsharnouby, 2015; Navarro-García, Peris-Ortiz, e Rueda-Armengot, 2015) e existe ainda poucos

estudos que apresentem análise crítica de resultados baseados em experiências reais.

Neste sentido, este artigo pretende partilhar os resultados preliminares do Projeto de Inovação Pedagógica em cocriação iniciado em janeiro de 2021 no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) na ótica dos facilitadores. O mesmo tem uma dimensão iminentemente pedagógica que permite envolver diferentes agentes da sociedade que participam num processo de inovação pela criação colaborativa. Esta iniciativa tem como base a formação de docentes do IPS como facilitadores utilizando a metodologia Demola de origem finlandesa, permitindo o trabalho entre pares em equipas que integram professores denominados por facilitadores, estudantes e organizações, possibilitando, em termos de resultados reais, aumentar a proatividade dos estudantes, aumentar a relação entre a academia e a envolvente e dinamizar o trabalho internacional, favorecendo processos de internacionalização em casa, mesmo em contexto de Pandemia. Os resultados alcançados e as estratégias adotadas revelam pontos de interesse que podem ser disseminados noutros contextos no ensino superior. O primeiro balanço do projeto, em termos de aprendizagens dos facilitadores, permitiu reforçar as experiências dos formandos, através da utilização de uma plataforma colaborativa. Por outro lado, reforçou a cultura organizacional e de trabalho colaborativo entre colegas no IPS, e permitiu uma maior aproximação e envolvimento com o ensino profissional e as organizações envolvidas.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Cocriação, Inovação Pedagógica, Facilitadores, Design Thinking.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados preliminares da 1ª edição do Projeto de Inovação Pedagógica desenvolvido no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) enquanto projeto de formação pedagógica para docentes no processo de aprendizagem no ensino superior. Este projeto é centrado em processos de cocriação, com base na metodologia Demola, com a duração de três anos que irá abranger quarenta e oito professores do IPS e doze professores do ensino profissional. Os processos de cocriação são uma ferramenta de aprendizagem, de inovação e de ligação à região através de diferentes empresas e organizações.

Pretende-se com o desenvolvimento deste projeto, garantir a capacitação dos professores oriundos de diversas áreas científicas para o acompanhamento

dos projetos desenvolvidos por equipas de estudantes com os stakeholders da região. Deste modo, os professores enquanto facilitadores promovem o desenvolvimento de processos de cocriação por equipas multidisciplinares, incentivando a construção de novos saberes alicerçados na procura de novas soluções em ambientes de inovação pedagógica. É objetivo deste projeto, permitir e fomentar a criação de uma comunidade de facilitadores que funcionarão como disseminadores de práticas inovadoras, permitindo que as mesmas passem a fazer parte das dinâmicas pedagógicas implementadas nos diferentes cursos lecionados no IPS.

OBJETIVOS

Os processos de cocriação são uma ferramenta de aprendizagem, de inovação e de ligação ao tecido empresarial. Estes processos, enquanto processos de inovação estão revestidos de incertezas, podem introduzir desgaste e desmotivação aos participantes. Porém, o processo de cocriação pode reforçar alianças e promover uma melhor cooperação entre a academia, as empresas e o governo (perspetiva também conhecida por triple hélice de acordo com o trabalho de 2010 proposto por Isenberg) criando outras redes de contactos com os stakeholders e parceiros do ecossistema empreendedor (Carvalho et al, 2016).

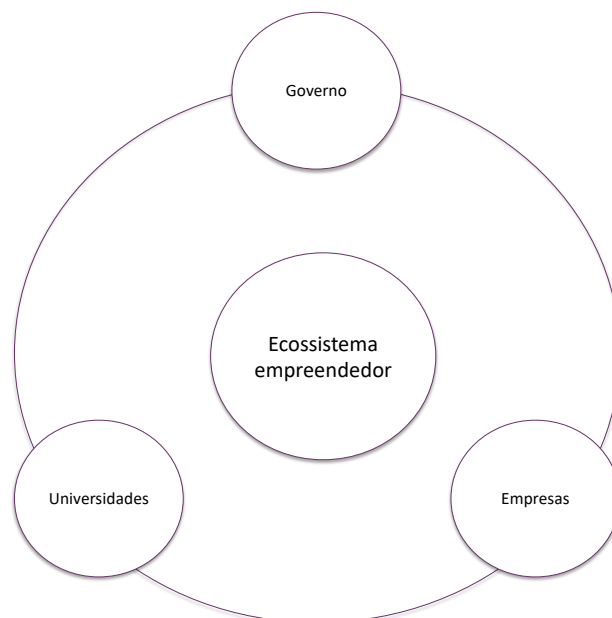


Figura 1 - Ecosistema empreendedor no contexto de rede entre Universidade, Empresa e Governo

(Fonte: Carvalho et al, 2016)

Este trabalho pretende partilhar os resultados preliminares do Projeto de Inovação Pedagógica em Cocriação iniciado em janeiro de 2021 no Instituto Politécnico de Setúbal na ótica dos facilitadores.

METODOLOGIA

A metodologia Demola pretende promover um benefício concreto para vários dos diferentes agentes da sociedade que participam num processo de inovação pela criação colaborativa. A formação integra na sua génese cinco grandes áreas temáticas, começando por abordar o ponto da facilitação geral, seguindo-se a formulação de um problema que utilize a metodologia Demola e dos papéis do facilitador em si (Costa et al., 2021).

A figura 2. apresenta uma visão geral do modelo de cocriação.



Figura 2 - Modelo de cocriação - Demola

São assim, abordadas as técnicas de cocriação, de Design Thinking e Science Design, tendo uma aplicação prática em contexto de formação, as quais consideram a criação de empatia, que permita a definição de um problema gerando ideias que permitam testar um protótipo (Negas, Carvalho & Sousa, 2020). Um projeto que tenha como suporte a metodologia Demola é assim composto pelas fases da descoberta, criação de ideias e prototipagem, refinamento e embalagem.

São também utilizados diversos exemplos de aplicação prática para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na formação. O modelo Demola

ao permitir o trabalho entre pares em equipas que integram professores (formandos), estudantes e organizações possibilita em termos de resultados aumentar a proatividade dos estudantes e dinamizar o trabalho internacional, favorecendo processos de internacionalização em casa, mesmo em tempos de Pandemia. O formato e-learning favoreceu estas possibilidades de agrupar inclusive estudantes provenientes de vários países e de diferentes Instituições de Ensino Superior.

No contexto do Instituto Politécnico de Setúbal este projeto, cuja 1.^a edição ocorreu entre janeiro e junho de 2021, permitiu, conforme referido, a criação de oito equipas de várias escolas do IPS (concretizadas seis) reforçando a cultura organizacional de cooperação e trabalho colaborativo entre colegas de diferentes áreas científicas e permitindo uma maior aproximação e envolvimento com o ensino profissional.

Quadro 1. Casos de estudo propostos pelas respetivas organizações externas na 1.^a edição do Projeto

Desafio	Tipo	Organização
Organic waste as an opportunity to Win	Sustainability	Câmara Municipal de Setúbal
Real-time Maritime	New Technology	Nokia
Digital customer experience in Adventure Sports	Disruptive Services	UltraAventura
Management in the 4.º age	New Technology	SinalCabo
A platform for Automation Products – a new business paradigm	Disruptive Services	Introsys
New demands on Health and Welbeing	Better Life & Wellbeing	Ascenza
Innovate in health services management: An integrated view	New Technology	ProComSom
Bring Sexyness to the Museum	Society and Culture	Câmara Municipal do Barreiro

A 1.^a edição envolveu professores do ensino superior Politécnico (oito) e de escolas profissionais (dois), bem como estudantes (trinta e dois alunos na 1.^a edição, sendo quinze do IPS e dezassete de outros Politécnicos do país, bem como de Universidades da China e do Brasil) e organizações da região (quatro empresas e duas Câmaras Municipais).

As equipas tinham como desafio um caso de estudo apresentado por uma organização externa para o qual teriam de ser mobilizadas de forma a encontrar uma solução. Procederam-se a tarefas semanais como modelo de gestão de tempo, o que pode ser incluído nas novas formas de organização do trabalho e de pensamento estratégico, promovendo a discussão dos

conteúdos valorizando o trabalho autónomo e cooperativo de diagnóstico e reflexão.

O indicador de resultado obtido foi o portfólio final (elemento de avaliação individual dos professores), o qual foi considerado mais do que um produto de comunicação académica, como um resultado que elenca o trabalho desenvolvido ao longo do processo de cocriação.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

No que concerne os resultados e reflexões da 1ª edição deste projeto importa referir que o mesmo tem subjacente o alcance de um conjunto de objetivos relativamente à formação, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Objetivos da Formação

Objetivos de formação
Capacitar os professores a atuar como facilitadores em processos de cocriação
Estudar os processos de resolução de problemas, inovação e criatividade, de forma estruturada e sistematizada
Adquirir competências para implementar ferramentas de estudo do contexto e das pessoas
Conhecer as tendências e megatendências que moldarão o futuro, e como poderão ser utilizadas como instrumentos para os processos de cocriação
Entender os utilizadores finais como centrais no processo de cocriação e design
Estudar a prototipagem como meio fundamental de validação de ideias de soluções
Validar o feedback como etapa fundamental para validação e melhoria de ideias e protótipos
Capacitar para a utilização dos projetos de cocriação como ferramenta para melhorar indicadores de sucesso escolar
Integrar os professores numa comunidade de partilha de experiências e recursos para a prática da facilitação

Os resultados alcançados e as estratégias adotadas revelam pontos de interesse que podem ser disseminados noutros contextos no ensino superior. O primeiro balanço do projeto, em termos de aprendizagens dos facilitadores, permite agrupar as experiências dos formandos em quatro dimensões:

FERRAMENTAS, SOFTWARE E OUTROS SUPORTES AO ENSINO-APRENDIZAGEM (FORMANDOS-PROFESSORES)

Neste âmbito foi referido que a utilização de novos softwares e/ou aplicações como por exemplo o miro, facilitou as tarefas de colaboração entre as partes

envolvidas. A utilização da Plataforma Internacional Demola revelou-se como uma mais-valia para a criação de equipas internacionais e para o desenvolvimento dos trabalhos de cocriação. Algumas metodologias como o Design Thinking já era do conhecimento de alguns formandos, sobretudo das áreas de ciências empresariais, mas foi uma novidade para outros formandos.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (FORMANDOS-PROFESSORES)

O modelo Demola ao permitir o trabalho entre pares em equipas que integram professores (formandos), estudantes e organizações possibilita em termos de resultados reais aumentar a proatividade dos estudantes e dinamizar o trabalho internacional, favorecendo processos de internacionalização em casa, mesmo em tempos de Pandemia. O facto de a formação ter ocorrido em formato e-learning favoreceu estas possibilidades de agrupar inclusive estudantes provenientes de vários países e de diferentes Institutos Politécnicos.

No contexto do Instituto Politécnico de Setúbal este projeto permitiu, conforme referido, a criação de equipas de estudantes de várias escolas do IPS e o acompanhamento de equipas por docentes das várias escolas deste instituto e do ensino profissional, o que por um lado, reforçou a cultura organizacional de cooperação e trabalho colaborativo entre colegas de diferentes áreas científicas, e por outro lado permitiu uma maior aproximação e envolvimento com o ensino profissional. Foi mesmo referido por formandos que este tipo de colaboração em termos de facilitação abriu novo “mundo de possibilidades de cooperação!”.

Também se registou a importância do desenvolvimento de tarefas semanais como modelo que ajuda na gestão de tempo, o que pode ser incluído como novas formas de organização do trabalho e de pensamento estratégico.

O portfólio final (elemento de avaliação individual dos professores) foi considerado como mais do que um produto de comunicação académica, como um resultado que elenca o trabalho desenvolvido ao longo do processo de cocriação.

MAIS-VALIAS PARA OS ESTUDANTES

O modelo adotado, suportado numa metodologia de projeto, permitiu um envolvimento direto dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem num modelo que permitiu reforçar a confiança dos estudantes favorecendo a

sua autonomia. Outras competências foram promovidas neste âmbito, nomeadamente a capacidade para trabalhar em equipa, trabalho em contextos multidisciplinares e multiculturais, o espírito crítico, entre outras.

O voluntariado dos estudantes e o próprio processo parecem ter influenciado positivamente na sua motivação e colaboração para o alcance de resultados.

Em termos éticos, o modelo implementado nesta formação reconhece e respeita o trabalho dos estudantes criando soluções com e para os estudantes, numa perspetiva de valorização dos seus conhecimentos e do trabalho a pares.

REFORÇO DAS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ENVOLVENTE

Esta formação permitiu reforçar as relações do IPS com a comunidade, mostrando novas oportunidades de colaboração futura com as organizações.

As organizações envolvidas na 1ª edição, umas públicas outras privadas de diferentes setores mostram em geral enorme capacidade de cooperação e disponibilidade para acompanhar semanalmente as equipas de facilitação, envolvendo-se diretamente na proposta de soluções para os problemas levantados inicialmente.

CONCLUSÕES

Este projeto permitiu juntar estudantes, professores do ensino superior e do ensino profissional e organizações, utilizando uma metodologia de cocriação Demola, num ambiente de cooperação que rompe barreiras e permite a inovação e a obtenção de ideias e perspetivas “fora de caixa”, onde a cocriação é uma realidade. Com cada interveniente do processo, foi possível avaliar o processo e perceber quais as melhorias a serem implementadas pelas próximas equipas.

Este é um projeto extremamente exigente para todos os envolvidos, no entanto, é possível concluir que tem mais-valias grandes para todos os intervenientes. Somente é possível ter inovação se os envolvidos se sentirem em ambiente de colaboração e confiança. Neste momento está a decorrer uma nova ação de formação que termina no final de 2021, espera-se que seja possível em termos de investigação acompanhar a evolução do projeto e partilhar os seus resultados com a comunidade científica.

REFERÊNCIAS

- Bovill, C., & Felten, P. (2016). Cultivating student-staff partnerships through research and practice. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 1-3. doi: 10.1080/1360144X.2016.1124965
- Carvalho, L., Backx, A. & Mantovani, D. (2016). O papel da FAPESP no ecossistema empreendedor do Estado de São Paulo. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace*, 7(1), pp. 84-101.
- Costa, C., Pereira, F., Barbedo, I. (...), Kairamo, V. (2021). *Demola Co-creation Approach: The Students' Perspective* In: 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21). Valencia, Espanha: Universitat Politècnica de Valencia, pp. 873-880.
- Díaz-Méndez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the european higher education area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571-592. doi: 10.1108/09564231211260422
- Dollinger, M.; Lodge, J. & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model, *Journal of Marketing for Higher Education*, 28:2, 210-231, DOI: 10.1080/08841241.2018.1466756
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: The role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262. doi: 10.1080/08841241.2015.1059919
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HEA.
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an Entrepreneurial Revolution. *Harvard Business Review*, 88(6), pp. 40-51.
- Navarro-García, A., Peris-Ortiz, M., & Rueda-Armengot, C. (2015). Value co-creation, collaborative learning and competences in higher education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management* (pp. 37-45). Springer International
- Negas, M., Carvalho, L. & Sousa, I. (2020). *Inovação e Tecnologia. Uma Visão Multidisciplinar*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prahalad, C. K., & Krishnan, M. S. (2008). *The new age of innovation*. McGraw-Hill Professional.

PLANEAMENTO DE PRODUTOS TURÍSTICOS: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATIVAS - TRABALHO-PROJETO

Francisco Silva

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa; Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), Estoril - Portugal (francisco.silva@eshte.pt).

RESUMO

A unidade curricular (UC) de Conceção e Desenvolvimento de Produtos Turísticos (CDPT), do Mestrado em Turismo da ESHTe, visa dotar os alunos de conhecimentos e competências em torno da conceção e desenvolvimento de produtos turísticos no âmbito do planeamento de destinos. A sua dimensão pedagógica é suportada por um modelo de participação ativa dos alunos, organizada em torno de um trabalho-projeto, que consiste na elaboração de uma proposta de plano tático de um produto turístico para um determinado destino, tendo por base um contexto o mais real possível. O desenvolvimento do projeto segue uma metodologia em cascata e orientada, segundo um conjunto de etapas previamente definidas. Os objetivos da unidade curricular têm sido amplamente atingidos como se tem observado através dos resultados de inquéritos aos alunos no final do processo.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; planeamento; produtos turísticos; trabalho-projeto.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a designação de produto era reservada aos bens físicos, mas posteriormente generalizou-se a todos os setores, inclusive nas áreas de produção intangível ou imaterial, como é o caso do turismo (Balanzá, 2004). O produto turístico pode ser definido como o conjunto dos elementos tangíveis e intangíveis oferecidos pelos destinos e percebidos pelos turistas, que contribuem para atrair visitantes e possam ser consumidos durante a visita (Benur & Bramwell, 2015; Xu, 2010). Neste sentido é comum estabelecer a diferença entre produto global e produtos específicos (Silva, 201). No produto global do destino, inclui-se tanto o conjunto de atrações e atividades, como elementos transversais, nomeadamente, a segurança, as acessibilidades, a hospitalidade e mesmo a experiência durante a viagem, ou seja, tudo o que pode influenciar a imagem do destino e a experiência turística

(UNWTO, 2009). Quanto aos produtos específicos, estes podem ser considerados como o conjunto de bens e serviços turísticos interdependentes mas agrupados (e.g. turismo náutico), podendo apresentar vários níveis de desagregação (e.g. desportos aquáticos, surf) (Smith, 1994; Silva, 2017).

O desenvolvimento de produtos turísticos é parte de um processo extenso e interligado, que envolve o conhecimento sobre os recursos, a análise de mercados, o planeamento e a gestão dos destinos, a participação dos stakeholders, o empreendedorismo e o marketing (UNWTO & ETC, 2011). Considerando esta complexidade e diversidade de domínio, a opção por desenvolver um modelo de ensino aprendizagem suportado por um trabalho-projeto na área do planeamento de produtos, afigura-se particularmente pertinente se os alunos já tiverem competências na área do planeamento e gestão de destinos. Neste sentido, este trabalho-projeto é desenvolvido na UC de CDPT, que é lecionada no segundo semestre, no mestrado em Turismo da ESHTe.

OBJETIVOS

Os objetivos do trabalho-projeto sobre planeamento de produtos, enquadram-se nos objetivos da própria UC, que consiste essencialmente em dotar os alunos de conhecimentos e competências em torno da conceção e desenvolvimento de produtos turísticos no âmbito do planeamento de destinos. A adoção de uma metodologia suportada na elaboração de um trabalho-projeto tem ainda o objetivo de estimular o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das suas competências e conhecimentos a nível do planeamento de produtos.

METODOLOGIA

A dimensão pedagógica da UC de CDPT é suportada, numa primeira fase, pela apresentação de conteúdos de base sobre o planeamento de produtos turísticos e pela sistematização de conteúdos lecionados em UC complementares. Numa fase seguinte, são apresentados casos de estudo, em particular dois instrumentos de planeamento de produtos: i) Plano de intervenção para o turismo equestre no Alentejo e Ribatejo (DELOITTE, 2015); e ii) Dossier produto canyoning Açores (Silva & Almeida, 2018). Estes dois planos servem de referência para a fase de trabalho-projeto, focada no desenvolvimento de um produto num destino.

Entre as metodologias ativas, a de trabalho-projeto permite estimular o envolvimento dos alunos, colocando cada aluno no centro do processo,

passando este a ter um papel mais ativo na construção do seu conhecimento (Lundahl, 2008; Many & Guimarães, 2006). Esta metodologia é particularmente relevante quando é direcionada para o desenvolvimento de projetos com forte aplicação prática. No caso do projeto desenvolvido na UC de CDPT, os alunos começam por escolher o produto e o destino, assumindo o papel de uma empresa de planeamento, e o professor o de uma entidade gestora do destino.

Os alunos são orientados para adotar um modelo de desenvolvimento do trabalho seguindo uma abordagem mista, considerando um método “em cascata” (trabalho por etapas sequenciais) e o método “do caminho crítico” (identificação e resposta a todas as tarefas consideradas críticas dos elementos do projeto e suas dependências). Neste sentido, são estabelecidas cinco etapas no desenvolvimento do projeto: i) apresentação discussão da proposta inicial; ii) entrega da fase de diagnóstico do produto e destino; iii) tutoria para análise das bases do plano de ação; iv) apresentação à turma e discussão do projeto; e v) entrega final do plano, com a integração das sugestões apresentadas na fase anterior.

Apesar do trabalho estar focado nos alunos, o docente, no seu papel de orientador, para além de fazer o acompanhamento tutorial dos projetos, apresenta e discute com estes uma estrutura base de planeamento de produtos, representado na figura 1, após uma fase de exploração desenvolvida em autonomia pelos alunos.

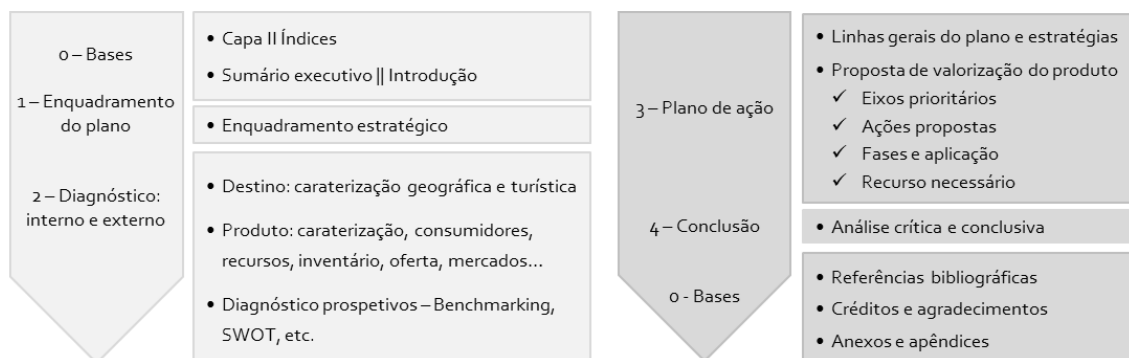


Figura 1. Estrutura para o desenvolvimento do instrumento de planeamento / trabalho-projeto

São disponibilizadas aos alunos as bases para a avaliação do projeto, constituída por: estrutura e qualidade gráfica (1,5 valores); redação (1 valor); fontes e referenciação (1 valor); sumário executivo e introdução (1 valor); definição estratégica (1 valor); diagnóstico destino (2 valores); diagnóstico produto, incluído o inventário e classificação dos recursos (3 + 2 valores); diagnóstico prospetivo (2 valores); propostas de desenvolvimento do produto

(3 valores); análise crítica e conclusiva (1 valor); e apresentação e discussão da proposta de trabalho (1,5 valores).

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

A aplicação de uma metodologia de trabalho-projeto na UC de CDPT, foi efetuada de forma gradual ao longo dos anos, sendo assumida de forma consolidada a partir do ano letivo de 2019-20, passando a ser o suporte de toda a organização da estrutura curricular. Com essa alteração, verificou-se tanto uma participação mais ativa dos alunos, como uma melhoria dos resultados dos alunos a nível da aquisição de conhecimentos e da avaliação da UC. Como se pode verificar pela análise do quadro 1, que apresenta os resultados do questionário de avaliação do curso pelos alunos, a avaliação da UC de CDPT é superior à média do curso, o nível de satisfação é elevado e melhorou entre os anos 2018-19 e 2019-20. É de destacar a avaliação de 4,7 (escala Likert 1 a 5, de nada satisfeito a totalmente satisfeito) referente à adequação do modelo de ensino.

Quadro 1. Avaliação da UC de CDPT e média das UC do 2º semestre do mestrado em Turismo da ESHTe pelos alunos

(Fonte: CEE Mestrado Turismo, 2020)

	UC CDPT		Média UC mestrado	
	2018-19	2019-20	2018-19	2019-20
a) Adequação da unidade curricular ao curso	4,3	4,6	4,1	4,4
b) Adequação dos objetivos e dos conteúdos programáticos	3,9	4,5	3,8	4,1
c) Adequação da metodologia de ensino	4,0	4,7	3,8	4,0
d) Adequação do modelo de avaliação	3,9	4,4	3,8	4,1
e) Avaliação global da unidade curricular	4,1	4,5	3,9	4,1

Constata-se também que a avaliação final dos alunos, considerando a média da turma, tem vindo a aumentar à medida que se consolida a metodologia de trabalho-projeto e o seu peso na UC, tendo passado de 14,7 em 2018/19, para 15,0 em 2019/20 e 15,3 em 2020/21.

CONCLUSÕES

Os resultados mostram que a opção por uma metodologia de trabalho-projeto é particularmente adequada para ser aplicada na UC de CDPT por três motivos principais: i) sendo uma UC de mestrado e do 2º semestre, os alunos já têm conhecimentos de base significativos e estruturantes para poderem ter um nível de autonomia elevado e desempenharem um papel particularmente ativo; ii) em contexto profissional, a conceção e planeamento de produtos turísticos é uma área propícia ao desenvolvimento de projetos; e iii) este método estimula o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento (Lundahl, 2008) e permite estabelecer uma forte interação entre a teoria e a prática (Many & Guimarães, 2006).

REFERÊNCIAS

- Balanzá, I. (2004). *Diseño y comercialización de productos turísticos locales y regionales*. São Paulo: Thomson.
- Benur, A.M., & Bramwell, B. (2015). Tourism product development and product diversification in destinations. *Tourism Management*, 50, 213-224. DOI: 10.1016/j.tourman.2015.02.005.
- CCE Mestrado Turismo (2020). *Resultados da avaliação do curso pelos alunos* [trabalho não publicado]. Comissão Científica Executiva do Mestrado em Turismo da ESHTe.
- DELOITTE. (2015). *Plano de Intervenção para o turismo equestre no Alentejo e Ribatejo: Estratégia de consolidação*. Deloitte Consultores, S.A.
- Lundahl, B. W. (2008). Teaching research methodology through active learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1-2), 273-288. DOI: 10.1080/08841230802179373.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Silva, F., & Almeida, M. C. (2018). *Dossier produto: canyoning Açores*. Oficina do Lazer Consultoria Lda. & Turismo dos Açores. São Miguel, Açores.
- Silva, J. S. (2017). Planeamento de produtos turísticos. In F. Silva, F. & J. Umbelino, (Coord.), *Planeamento e desenvolvimento turístico* (pp. 21-47). Lisboa: LIDEL.
- Smith, S. J. (1994). The tourism Product. *Annals of Tourism Research*, 21(3), 582-595.
- UNWTO. (2009). *Handbook on Tourism Destination Branding*. Madrid: World Tourism Organization.

UNWTO. & ETC. (2011). *Handbook on tourism product development*. Madrid: World Tourism Organization and The European Travel Commission.

Xu, J. B. (2010). Perceptions of tourism products. *Tourism Management*, 31(5), 607-610. DOI: 10.1016/j.tourman.2009.06.011.

RECONFIGURAÇÃO DAS COMPONENTES DE TRABALHO ACADÉMICO EM TEMPO DE PANDEMIA – EXEMPLO DE UMA ESTRATÉGIA INTEGRADORA

António Gonçalves

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (antonio.goncalves@eshte.pt).

RESUMO

A emergência do estado pandémico, originado pela COVID – 19, induziu uma necessidade de readequação do modelo e metodologias desenvolvidas em contexto de trabalho letivo. Nesse desiderato, o Ensino-Aprendizagem Remoto de Emergência (EARE), sustentado nas tecnologias da informação, foi o suporte imediato adotado. É ponto assente que as lógicas interativas presenciais ficam diluídas neste modelo, que embora útil, exige ritmos comunicacionais e de vigília muito distintos. Assim, considerando as propostas de avaliação letiva semestral baseadas, normalmente, numa componente individual e no trabalho em grupo, houve a necessidade de reformular e articular esses dois momentos, muito importantes para o(a)s discentes, do trabalho académico. A solução didática encontrada, assentou num reforço da lógica construtivista e ativa do ensino-aprendizagem, visando uma integração sequencial dos trabalhos individual e de grupo.

Um apanhado global das quatro turmas em matéria de resultados académicos/classificações, onde foi aplicada e ensaiada esta metodologia de trabalho, evidenciou resultados satisfatórios.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; reconfiguração da avaliação.

INTRODUÇÃO

Os distintos períodos de crise a que a humanidade tem sido sujeita revelaram, quase sempre, para além das facetas mais obscuras materializadas a título de exemplo nos conflitos bélicos, uma afirmação de resistência e superação reveladoras de um porvir continuado de esperança. Neste contexto, assumem-se como variáveis determinantes, a integridade moral, a(s) realidade(s) empírica(s) e o saber de pendor científico e técnico. Em suma, a educação é um dos pilares estruturantes dos estados, das sociedades e dos territórios, permitindo ativar de imediato, na estrita proporcionalidade da sua realidade, as respostas mais ajustadas às necessidades prementes.

Nesta aceção, os docentes tiveram no passado, têm no presente e terão, sobretudo, no futuro um desempenho decisivo nos processos de desenvolvimento que operam a mudança, devendo sempre valorizar, a par dos conteúdos específicos lecionados, o espírito crítico, sustentado no conhecimento e o referencial ético, ou seja, as premissas basilares da cidadania.

Os docentes para além, da formação contínua que lhes é exigida em função da mais célere obsolescência dos ciclos do conhecimento, têm, também pela especificidade das suas habilitações científicas e pedagógicas, a necessidade de perscrutar continuamente os resultados das práticas pedagógicas que aplicam. Pontualmente, esta acurada vigilância é subvalorizada no exercício da docência. Por múltiplas razões que não justificam o seu desenvolvimento na presente reflexão, umas serão aceitáveis (p.e. desenvolvimento de tarefas administrativas/burocráticas que extravasam as competências da docência), outras nem tanto. No entanto, há momentos particulares que de forma disruptiva impõem, naturalmente, a obrigatoriedade de reação face a condicionantes extremas. Assim, recorrendo concetualmente à Terceira Lei de Newton - Princípio da Ação e Reação -, (Brasileiro, 2014), podemos inferir que o normativo pandémico - COVID- 19 -, impôs uma reflexão e resposta(s) imediata(s) face às novas condicionantes para o exercício das atividades letivas. Neste domínio, os docentes aplicaram, de modo inato, um postulado de referência das ciências da educação - o professor é um decisor. Neste quadro de emergência marcado por múltiplas incertezas e dificuldades, também ao nível da formação dos docentes, foram, seguramente, introduzidas mudanças e reconfiguradas estratégias no intuito de melhor servir os interesses dos discentes. Apesar da realidade pandémica não enformar uma real oportunidade para experimentalismos mais ousados, o redesenhar de novas estratégias, baseado num risco calculado, visou cumprir a exigência do momento e apelou ao gosto peculiar que a maioria dos docentes imprime, habitualmente, no antes, durante e após a sua permanência na sala de aula/sessão remota. Tendo sido um exercício exigente para as comunidades académicas, os reais impactos na qualidade da formação ministrada, socialização, bem-estar emocional e saúde mental de todos os intervenientes serão aferidos e analisados, seguramente, *a posteriori* com o distanciamento temporal que, metodologicamente, se impõe.

A estratégia, que sustenta a presente análise, foi aplicada a quatro turmas no 2.º semestre do ano letivo 2020/21, aos 1.º e 2.º anos do Curso de Gestão do Lazer e Animação Turística (GLAT) na disciplina de Recursos Naturais e

Culturais lecionada em ambiente EARE. De sublinhar que as duas turmas do 2.º ano (regime diurno e pós-laboral) se encontravam em situação de integração curricular decorrente de ajustes introduzidos na estrutura formativa do curso.

OBJETIVOS

No decurso da pandemia, considerando a necessidade de realizar as avaliações individuais, normalmente escritas, surgiram *softwares*/plataformas que viriam a revelar uma insuficiente fiabilidade em matéria de segurança. Acresce, que a própria condição do EARE, neste domínio, facilitava uma panóplia de possibilidades de acesso aos conteúdos respaldadas num, compreensível, quadro legal de privacidade conferido aos intervenientes no processo - discentes e docentes. Assim, a reconfiguração no desenvolvimento das componentes do trabalho individual e em grupo, considerando o trabalho académico semestral objeto de avaliação, assumiu-se como o objetivo geral a implementar com a presente estratégia. Em matéria de objetivos específicos destacam-se: assegurar a participação plena dos discentes na realização dos trabalhos propostos; diversificar as lógicas inerentes à realização/avaliação dos distintos trabalhos; fomentar a melhor organização e gestão, no decurso do semestre, da realização dos trabalhos/avaliação; estimular o recurso ao acompanhamento dos trabalhos em sede de tutoria.

METODOLOGIA

Sendo um dos focos da disciplina de Recursos Naturais e Culturais a inventariação, sistematização e hierarquização do acervo nacional de recursos foram apresentados, simultaneamente aos discentes na primeira aula/sessão do semestre, os guiões dos trabalhos individual e prático em grupo.

A tarefa desenvolvida individualmente, seria carreada para a proposta subsequente do trabalho de grupo que teria por corolário uma apresentação oral com uma duração de dez minutos. Assim, foi explicitado às turmas que a constituição dos grupos, com uma composição máxima de 4 elementos, seria a etapa inicial de todo o processo e que essa decisão condicionaria, todo o trabalho, passível de avaliação, ao longo do semestre. Tendo presente a matriz geográfica nacional no desenvolvimento da componente prática da disciplina foi escolhida a unidade concelhia como circunscrição territorial dos trabalhos.

Visando a execução do trabalho individual foram definidos quatro temas: “A - Levantamento e caracterização dos recursos naturais do concelho”; “B - Levantamento e caracterização dos recursos culturais do concelho”; “C -

Caracterização da oferta e procura turística do concelho”, “D - Enquadramento do concelho (Quadro Físico)”. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi disponibilizado um modelo/*template* prevendo um máximo de quatro páginas de texto excluindo a referência das fontes. No decurso da apresentação dos dois trabalhos as turmas foram informadas que seria facultada, na plataforma MOODLE, uma listagem de concelhos que os grupos poderiam selecionar, mediante a monitorização do(a) delegado(a) de turma evitando por esta via a duplicação das escolhas. Foi disponibilizada uma lista distinta de concelhos às quatro turmas. A primeira tarefa, calendarizada, com submissão ao docente, seria a elaboração de um plano para a materialização dos trabalhos em grupo e individual onde deveriam constar: a composição do grupo, o concelho selecionado, distribuição dos temas pelos seus elementos bem como uma proposta prévia de índice e de fontes consultadas/a consultar. Nesta primeira aula/sessão foram calendarizados os momentos de entrega do trabalho individual bem como das apresentações orais em grupo.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

Com a implementação destes modelos de trabalho/avaliação foram cumpridos os requisitos que visavam por um lado, contornar as dificuldades associadas à avaliação individual em EARE e, por outro assegurar a participação, plena, dos discentes nas tarefas conducentes ao trabalho de grupo. Na prossecução dos trabalhos o recurso às tutorias foi o objetivo específico de menor alcance face às expectativas iniciais. Neste pressuposto, impõe-se, futuramente, uma maior acuidade no estímulo a esta premissa basilar do trabalho académico que pode validar decisões, suscitar reflexões, ou seja, limar mais algumas arestas num processo de polimento, intrinsecamente, inacabado.

Um apanhado global das quatro turmas - com 157 alunos avaliados -, em matéria de resultados académicos/classificações, em que foi aplicada esta metodologia de trabalho, evidenciou resultados satisfatórios, com apenas 2,5% dos alunos sem aprovação na disciplina em regime de avaliação contínua. No entanto, há diferenças qualitativas considerando, globalmente, os resultados das turmas do 1.º e 2.º anos. Por via de uma, eventual, maior experiência académica o desempenho processual e a sua tradução na avaliação foram superiores nas turmas do 2.º ano. Na última aula/sessão, no período reservado ao balanço do semestre, os alunos das quatro turmas que decidiram intervir, manifestaram um agrado fundamentado, face à implementação da presente metodologia.

CONCLUSÕES

Se a “a necessidade aguça o engenho”, como lembra o provérbio, podemos inferir que os tempos adversos não são, na globalidade da forma, exclusivamente negativos. A disrupção indutora de “novos normais” viabiliza ignições comportamentais que nos confrontam quase sempre com a magnitude das nossas forças e competências que se encontram, muitas vezes, num estado de dormência que o conforto da(s) rotina(s) viabiliza(m). Não advogando que as crises devam, literalmente, ser encaradas como oportunidades, porque há sempre um remanescente efetivo, muito deferido no tempo, dos constrangimentos que geram, fomentam, no entanto, pelo seu ímpeto, estrutural, novos processos de reflexão e abstração consubstanciados em balanços que podem ser mais profícuos em virtude de um desenvolvimento, seguramente, mais ponderado e ajustado nos períodos pós-crise!

REFERÊNCIAS

- Antena 1 (2021). *Amor é - Episódio 140* [Audio podcast]. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/p308/e556774/o-amor-e> [obtido a 23/09/2021].
- Brasileiro, E. (2014). *O direto natural visto à luz da lei da ação e reação de Isaac Newton: uma proposta de reflexão* (tese de doutoramento). Universidade Autónoma de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/410/1/Tese%20de%20Em%c3%addio%20Brasileiro%20%282%29.pdf> [obtido a 23/09/2021].
- Copple, I. C.; Sigel, E. & Saunders, R. (1984). *Educating the Young Thinker. Classroom Strategies for Cognitive Growth*. New York: Routledge.
- Hoboken, N. J. (2010). *Strategies and Lessons for Culturally Responsive Teaching*. Boston: Pearson.
- Leiderfarb, L. & Daniel Innerarity (Entrevistado) (2021). O futuro já não é o que era. *A Revista do Expresso* (2540). pp. 44-49.

DESIGNING FOOD FOR CHANGE - A ABORDAGEM HOLÍSTICA AOS ALIMENTOS A PARTIR DO MESTRADO EM FOOD DESIGN

Ricardo Bonacho

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ricardo.bonacho@eshte.pt).

Maria José Pires

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (maria.pires@eshte.pt).

Nelson Félix

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (nelson.felix@eshte.pt).

RESUMO

O pensamento criativo e cognitivo do ser humano fez da comida e do design dimensões tangíveis. Comemos para fins fisiológicos, mas é ao design que devemos a capacidade de moldar e transformar o que a natureza nos oferece. O Mestrado em Food Design da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril surge como resposta aos problemas atuais do sistema alimentar, procurando no seu programa uma abordagem holística e transdisciplinar da alimentação. Os discentes abordam diferentes cenários alimentares através de metodologias e processos de design numa visão 360º, do campo ao prato, passando pelos resíduos e restos de comida. O objetivo é criar futuros food designers que entendam a complexidade do sistema alimentar e possam gerar novos modelos de conhecimento a partir de uma perspetiva de design por meio de equipas multi- e transdisciplinares. Assim, criou-se o projeto educacional *Designing Food for Change* (DFFC) através do qual os discentes compreendem as necessidades do consumidor e concebem produtos, serviços e experiências alimentares de forma a criar consciência dos problemas do sistema alimentar atual. Espera-se que este modelo de projeto possa ser implementado em outras áreas de ensino.

Palavras-chave: design alimentar; design thinking; transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O turismo, a hotelaria, a restauração e a indústria alimentar exigem cada vez mais um pensamento crítico e criativo. Neste sentido, projetou-se o *Designing Food for Change* (DFFC). Desde janeiro de 2021, este é um projeto educacional

do Mestrado em Food Design da ESHTe que aborda de um modo transdisciplinar e holístico as temáticas atuais da alimentação. O DFFC propõe, assim, que através de diversas fases, de complexidade crescente, os discentes (re)pensem e (re)desenhem o atual sistema alimentar que enfrenta problemas cada vez mais complexos através de produtos, serviços ou experiências alimentares. Parte-se da noção de inovação enquanto capacidade a ser cultivada e ao depararmos com novos problemas, usamos habilidades inatas, a capacidade de projetar e a criatividade, de inventar ou construir algo (Oosterlaken, 2009). Neste contexto, é útil uma abordagem transdisciplinar por implicar o conhecimento de pelo menos duas disciplinas diferentes, em que nenhuma é predominante. De facto, o design eflui como uma conversa reflexiva com uma determinada situação, um processo interativo baseado na apresentação de um problema e no reconhecimento das suas implicações em movimentos que procuram possibilidades de solução, perante uma situação complexa (Schon, 1987; Cross, 2016). Os discentes estão cientes que o Food Design se apresenta como orientado para o passado por estudar e analisar a sua dimensão histórica como reflexo do presente e para o futuro quando se trata de inovação e criatividade alimentar – “A sua pretensão relaciona-se com a interação entre o consumidor e o alimento – seja um produto, serviço ou experiência” (Bonacho, 2019: 368).

OBJETIVOS

O principal objetivo deste projeto é explorar e desenvolver novos conceitos, conhecimento, investigação, ideias e possibilidades dentro do atual sistema alimentar. O design pode aumentar o sentido de empatia, intimidade e de pertença através dos alimentos. Estes têm o poder de construir pontes e os designers podem aproveitar esse poder para melhorar os seus contextos. Neste quadro, consideramos que a alimentação e o Design têm diferentes objetivos, mas metodologias e processos similares, baseados no Design, como expresso nos trabalhos desenvolvidos.

METODOLOGIA

Estamos num território com uma abordagem criativa e inovadora com metodologias e ferramentas específicas. Partindo dos conhecidos *Designerly ways of knowing* de Nigel Cross (2006), tomamos o Design como a terceira cultura com foco em estudos, metodologias e seus valores. O designer interpreta o briefing como um ponto de partida para uma viagem exploratória – parte-se de uma abordagem sistémica, passando pelo enquadramento do

problema. O DFFC concretiza-se a partir de um Projeto Transversal que se desenvolve ao longo do 1.º ano do Mestrado, com um tema anual que deve ter a concordância de todos os docentes; neste caso têm sido as mudanças de paradigma em relação à sustentabilidade e *Agenda 2030*, inovação social, educação, nutrição e saúde e às políticas e comunidades. Os diversos conteúdos das UC devem refletir-se nos relatórios finais dos discentes, o que implica que os docentes devem conhecer os projetos em desenvolvimento para que possam dar-lhes feedback de acordo com a sua área de conhecimento.

Além dos exercícios e trabalhos de todas as unidades curriculares, os discentes trabalham em grupo para a atividade do projeto; durante as aulas todos devem participar ativamente nos projetos uns dos outros, partilhando ainda conhecimento com discentes de outros mestrados – como o de Inovação em Artes e Ciências Culinárias – e a comunidade académica. O feedback numa componente mais societal conta também com participações internacionais através de parcerias que apoiam o trabalho dos discentes – produtores, restaurantes, indústria e instituições; há ainda especialistas que participam através de workshops^[1], seminários^[2] e Foodtalks^[3]. A proposta do DFFC compreende as 5 fases seguintes:

- Fase 1 | Fertilizar > Pesquisa – parte-se de desafios para os alunos com apresentação de diferentes problemas, incluindo associações e empresas que precisam de desenvolvimento de produtos, serviços ou experiências alimentares.
- Fase 2 | Crescer > Definição – realizam-se visitas a produtores, empresas e aposta-se na investigação de campo, definindo-se nesta fase a área de ação do projeto.
- Fase 3 | Preparar > Desenvolvimento – realizam-se as primeiras experiências práticas e prototipagem rápida para perceber possíveis soluções.
- Fase 4 | Consumir > Implementação – realizam-se as experiências finais, análises sensoriais e os testes com o consumidor.
- Fase 5 | Resgate > Expressão – procede-se à implementação de produtos, serviços e experiências alimentares.

Para além destas fases, o processo é apresentado no cruzamento das suas abordagens de forma semelhante à da imagem 1. Quanto à avaliação final do

DFFC, esta inclui feedback de todas as unidades curriculares (UC) em forma de diferentes percentagens.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

Desta metodologia destacam-se os seguintes três projetos de trabalho: *Designing an online food experience - Taste Hub* (por Ana Novais); *Tasting Memories | Food literacy tool* (por Anna Iins); *Hungry for Change. Can a book save the world?* (por Maria João Leite).

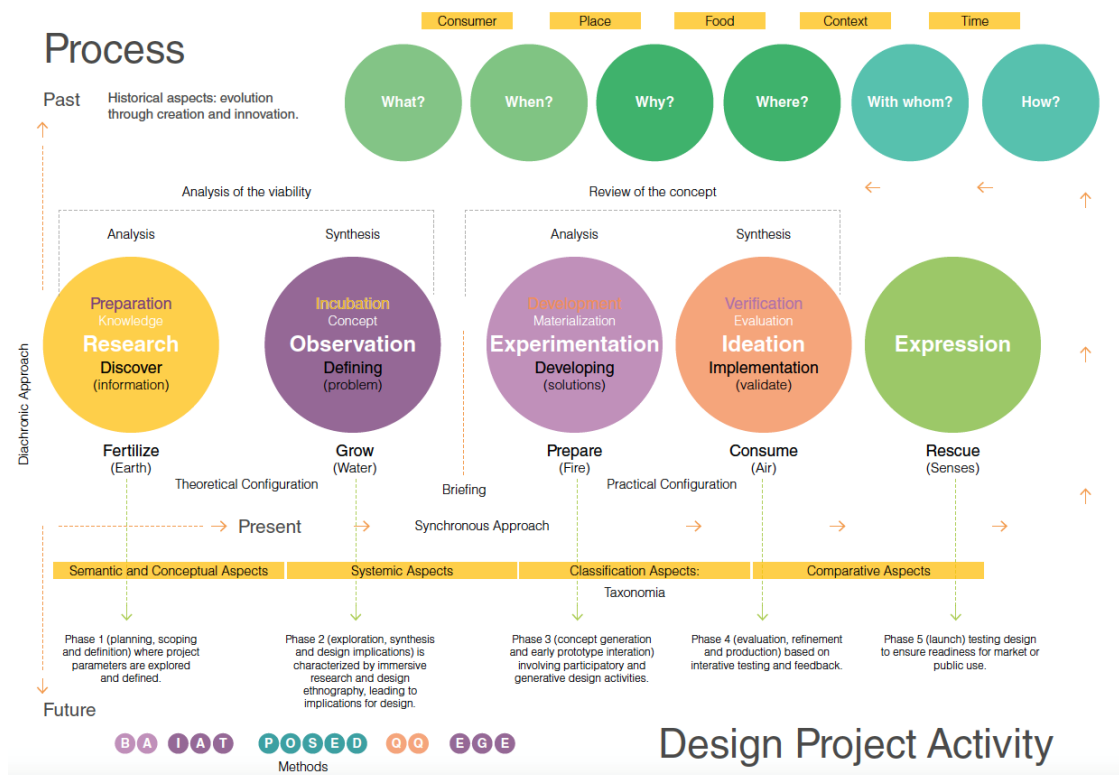


Figura 1. Ilustração do cruzamento das diversas abordagens do projeto e da atividade

No que diz respeito ao primeiro, o objetivo foi atingir um outro patamar no exercício e prática do comércio online, implicando uma dimensão emocional e sensorial dos consumidores, conducente a uma experiência espontaneamente agradável, a par das novas exigências dos consumidores que procuram o comércio online para satisfazer as suas necessidades alimentares e obrigando a rápidas adaptações e reestruturações das empresas, das famílias e dos indivíduos. O projeto desenvolveu-se em 4 fases, sendo a investigação, análise, e design os métodos estruturais usados, embora com diferentes abordagens, dependendo das exigências de execução de cada fase do projeto e considerando 3 momentos chave da ação online: o acolhimento, o ambiente e

a informação, com o objetivo de provocar e procurar obter emoção, conexão e transparência. As fases deste projeto poderão servir de manual a outros investigadores e estudiosos destas matérias, bem como uma base de implementação de um website ou app destinados ao comércio online de produtos alimentares.

O principal objetivo do segundo projeto foi intervir na literacia alimentar e abordá-la através da educação dos futuros cozinheiros relativamente ao tipo certo de produtos, técnicas e nutrição para que possam educar o consumidor pelas escolhas que oferecerão. Logo, profissionais melhor preparados oferecerão alimentos melhores, ensinando os consumidores a comer adequadamente, criando um impacto societal. A partir da necessidade de adequar o programa de culinária existente desde a década de 1950 e repensar as pedagogias, desenvolveu-se uma ferramenta de alfabetização que ajudaria os professores a preencher essa lacuna entre a falta de conhecimentos básicos sobre alimentação e novas técnicas de ensino mais centradas no desenvolvimento de perspetivas e competências de pensamento reflexivo. Neste contexto, trabalharam-se 3 baralhos de cartas com diversos conteúdos e estratégias de design thinking, onde se podem registar informações. Esta ferramenta foi testada com um grupo focal, durante 6 diferentes microexperiências que passaram por 3 níveis diferentes de desenvolvimento de conhecimento com resultados muito positivos.

O último exemplo aqui apresentado pretende esclarecer a relação do consumidor com a alimentação e compreender o papel que esta desempenha atualmente na sua vida, considerando que se vive na era dos grandes paradoxos alimentares, num triângulo cujos vetores básicos 'obesidade' e 'desperdício' estão no vértice oposto do problema da fome. Assim, com base na sensibilização para este problema, surgiu um livro comestível como uma forma disruptiva de proporcionar conhecimento de forma lúdica e provocativa. A metodologia escolhida pretendeu analisar os problemas alimentares que enfrentamos a uma escala global, a sua relação com questões culturais ou como o comportamento cultural os potencia e, finalmente, como o design pode providenciar respostas e soluções. Na fase de implementação do projeto o livro foi apresentado primeiro na sua vertente comestível e sensorial e depois numa materialização editorial, o que permitiu que os participantes considerassem alterar alguns dos seus hábitos, ou ganhassem a consciência do impacto das suas decisões e com isso fazer escolhas alimentares informadas.

CONCLUSÕES

Num primeiro momento foi visível alguma dificuldade na compreensão das várias fases e da intersecção entre as diversas abordagens do DFFC por parte dos discentes; para o seu entendimento e sucesso muito contribuiu o forte acompanhamento dos docentes e o facto de terem apresentações orais, e a maior parte das vezes também escritas, no final de cada uma das fases, culminando o processo com a fase de implementação. Acreditamos, assim, que este modelo de projeto possa ser implementado em outras áreas de ensino, em particular quando diversas UC contribuem para essa mesma atividade de projeto numa ótica de transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

- Bonacho, R. (2019). *Design Bites: A prática do Design nas Artes Culinárias*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.
- Cross, N. (2016). *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. A&C Black Non-Trade; Bloomsbury.
- Oosterlaken, I. (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues*, 25(4), 91-102. <http://www.jstor.org/stable/20627832>
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

^[1] Os workshops podem ser consultados na seguinte página: <https://eshtefooddesign.com/workshops/>.

^[2] Os Seminários podem ser consultados na seguinte página: <https://eshtefooddesign.com/seminars/>.

^[3] Food Talks - Think, Talk and Design é uma iniciativa dos Mestrados em Inovação em Ciência e Artes Culinárias e em Food Design. O projeto Food Talks - Think, Talk & Act venceu, em 2019, o Best Educational Project dos Hospitality Education Awards. A maioria das FoodTalks estão disponíveis na seguinte página: <https://eshtefooddesign.com/food-talks/>.

PLANEAMENTO E APLICAÇÃO DE EVENTOS NA UNIDADE CURRICULAR DE TURISMO DE AVENTURA E EVENTOS – PROJETO “ESHTE SOLIDÁRIA”

Tiago Lopes

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa; Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), Estoril – Portugal (tiago.lopes@eshte.pt).

Francisco Silva

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa; Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), Estoril – Portugal (francisco.silva@eshte.pt).

Mário Silva

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), Estoril – Portugal (mario.silva@eshte.pt).

RESUMO

Na unidade curricular (UC) de Turismo de Aventura e Eventos (TAE), do 4.º semestre do curso de licenciatura em Gestão do Lazer e Animação Turística da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), é desenvolvido um trabalho-projeto que consiste no planeamento e operacionalização de um evento no contexto do turismo ativo, de experiências ou de aventura. Este projeto enquadra-se como o primeiro desafio prático destes alunos com carácter de aplicação real no contexto da organização de eventos, tendo como públicos-alvo os restantes alunos da UC ou participantes externos à instituição, em iniciativas intituladas “ESHTE Solidária”. O presente artigo visa caracterizar os pressupostos deste projeto de aplicação e sumarizar o conjunto de oportunidades e desafios pedagógicos para os alunos e docentes da UC.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; trabalho-projeto; ferramenta de ensino-aprendizagem; planeamento em eventos; turismo na natureza e aventura.

INTRODUÇÃO

Num contexto internacional altamente competitivo, os destinos turísticos procuram reforçar a sua competitividade através da valorização da oferta de experiências turísticas de grande valor (Sarantou, Kugapi, & Huhmarniemi, 2021). Trata-se, porém, de uma tarefa complexa, dado que a operacionalização

de experiências efetivamente gratificantes e memoráveis combinará elementos técnicos e artísticos muito variáveis, com vista ao devido envolvimento dos participantes. Entendendo a animação turística como a oferta desenhada “para melhorar ou aumentar as condições de atração, constituir um meio para a ocupação dos tempos livres dos visitantes ou para satisfação das necessidades e experiências decorrentes da sua permanência no local visitado” (Cunha, 2009: 264), depreende-se que a dinamização destas experiências implicará o turista enquanto consumidor, e os destinos e operadores enquanto produtores ou facilitadores (Vargas-Sánchez, 2017). A gestão deste tipo de ambientes exige o reforço de redes e interconexões com vista à combinação dos recursos certos, envolvendo os mais diversos atores em ofertas que permitam a valorização ambiental, social e económica de cada um destes territórios (Richards, 2020).

Considerando a complexidade associada à produção de experiências turísticas, urge reforçar a aposta na qualificação dos recursos humanos, apostando num processo de ensino-aprendizagem fortemente ancorado em trabalhos de projeto que envolvam ativamente os alunos e os capacitem para o mercado de trabalho, o que implica o desenvolvimento de projetos com aplicação real em ambientes variados (Ruhanen, Axelsen e Bowles, 2021).

OBJETIVOS

Os objetivos da UC de TAE preveem a capacitação dos alunos com conhecimentos técnicos e científicos para a conceção e planeamento operacional de atividades e eventos no âmbito do turismo na natureza e de aventura.

Para o efeito, esta UC revela um cariz predominantemente prático e de aplicação. O regime de avaliação contínua inclui: i) assiduidade e participação dos alunos (20%); ii) frequência escrita (30%); iii) trabalho de grupo sobre o planeamento de um percurso de outdoor (20%); e iv) trabalho de grupo de planeamento e aplicação prática de um evento (30%). O presente artigo visa caracterizar os pressupostos deste último trabalho enquanto caso de estudo, com vista à compreensão do conjunto de oportunidades e desafios pedagógicos que dele resultam.

METODOLOGIA

A UC de TAE é lecionada em regime presencial e predominantemente prático, numa aula de quatro horas durante 15 semanas, existindo cinco turmas de 10 a 15 alunos. Sendo uma UC do 4.º semestre, pressupõe-se que os alunos já

adquiriram alguns conhecimentos de base ou complementares em UC anteriormente lecionadas no curso. Estas bases revelam-se essenciais na autonomia expectável dos alunos em cenários de aplicação e decisão em contexto real.

O trabalho de grupo em análise no presente artigo consiste no planeamento e operacionalização de um evento no contexto do turismo ativo, de experiências ou de aventura, a realizar por grupos de 5 a 6 estudantes nas últimas semanas letivas da UC. Os eventos podem destinar-se: i) aos colegas de turma inscritos em TAE ou ii) a públicos externos à turma, sendo dada ênfase ao trabalho com instituições de solidariedade social da região, integrando-se no que se designou por programa “ESHTE Solidária”. Nos projetos para públicos externos, os grupos são responsáveis pela escolha do local, público-alvo, tema, atividades do evento e transportes. Em caso de dificuldade neste processo os docentes da UC intervêm diretamente estabelecendo contactos com instituições para participarem ou apoiarem os projetos. No que respeita à calendarização das diversas fases do trabalho, segue-se uma metodologia ancorada no planeamento operacional do projeto dividida em 6 fases, sendo que as últimas quatro apresentam uma avaliação quantitativa com um peso estabelecido e comunicado aos alunos (quadro 1).

Quadro 1. Principais fases e pressupostos de avaliação do projeto de aplicação

Fase 1 - 1. ^a Semana	Constituição do grupo, escolha do projeto e datas de aplicação	NA
Fase 2 - 3. ^a Semana	Proposta inicial de planeamento da atividade	NA

Sessões de tutoria com docente responsável quando solicitadas pelos grupos

Fase 3 - 6. ^a Semana	Proposta de planeamento pré-final da atividade	25%
--	--	-----

Sessões de tutoria com docente responsável quando solicitadas pelos grupos

Fase 4 - 11. ^a Semana	Proposta de planeamento final da atividade	25%
Fase 5 - 11. ^a -14. ^a Semanas	Operacionalização dos programas	40%
Fase 6 - 1 semana após operacionalização	Entrega de relatório final da atividade, incluindo análise crítica e avaliação do evento	10%

A capacitação dos alunos para o desenvolvimento deste trabalho é suportada pela apresentação de conteúdos de suporte sobre o planeamento operacional de experiências na natureza e de aventura, pela sistematização de conteúdos lecionados em UC complementares e pela análise de produtos estruturantes e complementares ao projeto, como por exemplo, percursos pedestres, *team building*, manobras de cordas, parques aventura, etc. Estes conteúdos estabelecem a base para a elaboração do projeto de grupo que, ao ser atribuído a cada um dos docentes da UC, passa a ser continuamente monitorizado em sessões regulares consoante as necessidades dos alunos (tutorias solicitadas ou obrigatórias). Os docentes são responsáveis por validar e incentivar a evolução do trabalho dos alunos, estabelecendo as devidas pontes entre as componentes teórica e prática da UC.

Muito embora a diversidade de projetos possa justificar metodologias díspares em termos de planeamento, tratando-se de uma primeira iniciativa de projeto de aplicação para muitos destes alunos, considerou-se pertinente o desenvolvimento de um guião específico para o trabalho (resumido no quadro 2). Este trabalho é revisto pelos docentes ao longo das fases 3, 4, 5 e 6 do projeto (vide quadro 1), garantindo que os acertos contemplados em regime tutorial são devidamente acautelados pelos alunos até ao dia da operacionalização do projeto.

Quadro 2. Estrutura para o desenvolvimento do instrumento de planeamento / trabalho-projeto

1	Introdução	4	Imagem, comunicação e Apoios
2	Caracterização do projeto	4.1	Gestão da imagem do evento
2.1	Apresentação do evento	4.2	Gestão da comunicação
2.2	Objetivos e fatores críticos de sucesso	4.3	Apoios, patrocínios e parcerias
2.3	Localização e acessibilidades	5	Gestão da segurança e risco
2.4	População-alvo	5.1	Plano alternativo e de contingência
3	Planeamento operacional e gestão logística	5.2	Segurança e gestão do risco
3.1	Programa e modelo do evento	6	Fecho do evento
3.2	Gestão do evento e das atividades no espaço	6.1	Desmontagem e limpeza
3.3	Fichas técnicas das atividades a desenvolver	6.2	Comunicação pós evento
3.4	Gestão logística e de tarefas	6.3	Estratégia de monitorização do evento
3.5	Gestão de equipamentos	6.4	Avaliação do evento
3.6	Gestão de despesas	6.5	Análise crítica e contributos para melhoria
3.7	Gestão de recursos humanos (RH)	7	Conclusão
3.8	Gestão de acessos	8	Bibliografia
3.9	Gestão de fornecedores	9	Anexos

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

A implementação de eventos com cariz de aplicação real em ambiente académico revela-se um desafio complexo pela diversidade de recursos que os alunos devem acautelar em termos de posicionamento e planeamento operacional do seu evento (ex. públicos-alvo, *venue*, transportes, equipamentos). Apesar de a ESHTe assegurar a maioria dos equipamentos necessários, os alunos não contam com qualquer verba para a execução do projeto, pelo que podem ter de procurar os apoios necessários para o poderem implementar.

Tratando-se do primeiro desafio na área dos eventos para muitos destes estudantes, e implicando uma intensa abordagem teórico-prática, o projeto apresenta uma enorme exigência sobre os discentes da UC. A esta exigência os alunos respondem, por sistema, com um forte sentido de compromisso e responsabilidade, motivados para oferecer projetos de qualidade. Os grupos de trabalho são convidados a desenvolver os eventos num regime bastante autónomo, propondo-se o seu compromisso para com uma causa – por norma, a “ESHTe Solidária” decorre de uma grande dose de altruísmo dos alunos junto de entidades parceiras. Desta forma, consegue-se que o trabalho não só estimule a aprendizagem ativa dos alunos, como se garante uma maior proximidade aos pressupostos do mercado de trabalho, sendo os alunos colocados em situações reais.

Este trabalho de aplicação obriga igualmente a uma sobrecarga do serviço docente, implicando um acompanhamento regular, constante, próximo e exigente ao longo de todo o semestre. Como o horário de aplicação dos eventos está muito dependente da disponibilidade das instituições que participam, e os eventos decorrem maioritariamente ao ar livre (dependentes das condições meteorológicas), obriga-se a uma grande flexibilidade horária, podendo os dias ser alterados à última da hora e ocorrerem inclusive fora do horário de base da disciplina.

Tratando-se de um projeto com um cariz de aplicação, considerou-se pertinente a realização de uma auto e hetero avaliação dos projetos, sendo os alunos chamados a interpretar a sua prestação e a prestação dos seus colegas nas várias fases que compuseram o trabalho de grupo. Estes dados são tidos em consideração na ponderação das classificações finais de cada aluno, numa tentativa de valorizar os alunos que estiveram mais envolvidos no projeto.

Em termos de estratégias de melhoria a considerar para o enquadramento deste projeto, destacam-se: i) melhorar a interligação com outras UC do

semestre, procurando a crescente transversalidade do projeto; ii) o reforço de *outputs* audiovisuais decorrentes do projeto; e iii) o reforço das parcerias e protocolos existentes com entidades externas.

CONCLUSÕES

O presente artigo apresenta um projeto académico desenvolvido em cenários de aplicação reais, que obriga a que os discentes combinem conteúdos teóricos e práticos numa ampla interação com entidades internas e externas à ESHTe. Trata-se de uma ferramenta de ensino-aprendizagem ativa e experiencial (Matriano, 2020) que se crê rigorosa e benéfica para o futuro profissional destes alunos de animação turística.

O cariz altruísta dos projetos “ESHTe Solidária” parece estimular o sentido de apropriação dos alunos para com os trabalhos, resultando numa maior dedicação e compromisso para com o evento apresentado. Esta abordagem vem ainda reforçar os pressupostos de responsabilidade que devem figurar no ensino superior para a construção de profissionais do turismo com perspetivas experienciais sobre a sustentabilidade (Wu, Chen e Chang, 2021).

A abordagem pedagógica defendida traduz um conjunto significativo de oportunidades de ensino-aprendizagem prático e experiencial, não obstante fazer sobressair diversos desafios a que os alunos e docentes da UC se expõem, obrigando a práticas inovadoras e adaptativas ao longo do semestre.

REFERÊNCIAS

- Cunha, L. (2009). *Introdução ao turismo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Matriano, E. A. (2020). Ensuring student-centered constructivist and project-based experiential learning applying the Exploration, Research, Interaction and Creation (ERIC) Learning Model. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 7(1), 214-227.
- Richards, G. (2020) Designing creative places: The role of creative tourism. *Annals of Tourism Research*, 85, [102922]. doi: 10.1016/j.annals.2020.102922.
- Ruhanen, L., Axelsen, M., Bowles, L. (2021) Engaging students through authentic learning: Connecting with international tourism partners. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, [100291]. doi: 10.1016/j.jhlste.2020.100291.
- Sarantou, M., Kugapi, O. & Huhmarniemi, M. (2021). Context mapping for creative tourism. *Annals of Tourism Research*, 86, [103064], 1-11. doi: 10.1016/j.annals.2020.103064.

Vargas-Sánchez, A. (2017). Territórios de inovação e turismo. Em F. Silva e J. Umbelino (Eds.), *Planeamento e Desenvolvimento Turístico* (pp. 481-492). Lisboa: Lidel.

Wu, H. Chen, X., Chang, Y. (2021) What drives green experiential outcomes in tourism higher education? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, [100294]. doi: 10.1016/j.jhlste.2020.100294.

NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS APLICADAS AO TERRITÓRIO, AO TURISMO E AO PATRIMÓNIO NO ENSINO SUPERIOR

Ana Isabel Inácio

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa (ana.inacio@eshte.pt).

RESUMO

O trabalho exposto ensaia uma reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem e as ferramentas e tecnologias de apoio que as têm vindo a sustentar no contexto pandémico. Objetiva-se uma reflexão sobre as alterações realizadas e necessárias ao nível dos conteúdos científicos; mudanças nos canais e contextos de suporte de comunicação em contexto de aprendizagem; e finalmente a expressão de dificuldades sentidas no processo. Estando, ainda assim, convicta de que há muito que esta mudança era desejada e necessária porque nem sempre podemos enfrentar desafios do futuro usando soluções do passado. A metodologia seguida baseou-se numa análise comparativa entre quatro unidades curriculares de natureza distinta: Geografia do Turismo I e II, Património Natural e Cultural e Itinerários Culturais e na Natureza, tendo-se realizado posteriormente inquéritos aos alunos para análise de satisfação e avaliação das inovações introduzidas. Do trabalho realizado conclui-se globalmente que, existe um reconhecimento generalizado que as inovações introduzidas permitiram gerar confiança nas aprendizagens apesar do contexto social crítico em que se vive, num maior interesse pelas UC, mais adesão aos seus conteúdos e empenho na realização de trabalhos, resultando num balanço positivo do trabalho realizado.

Palavras-chave: experiências de ensino aprendizagem; ferramentas de ensino aprendizagem; ensino superior; turismo.

INTRODUÇÃO

Com vinte e dois anos de experiência de ensino superior, o presente trabalho assenta num conjunto de pressupostos que motivaram as opções de modificação entendidas necessárias no atual contexto pandémico, percebido como catalisador de uma mudança que há muito se sentia necessária no ensino superior. Tendo passado pelas reformas de Bolonha, na alteração ao paradigma de ensino, nunca completamente concretizado, acredita-se que o

atual contexto introduziu desafios ao processo, centrado na aprendizagem ativa e no aluno e já não no ensino e no professor, um discente com metas, ambições e necessidades individuais a que o contexto escolar deve saber proporcionar mediação, ajudando no desenvolvimento de competências críticas e capacidades de escolha, sendo o docente o mediador desse conhecimento e o discente o sujeito da sua formação individual (Gadotti, 2000).

O segundo pressuposto assenta no princípio de McLuhan e Fiore (1967) de que “o meio é a mensagem”, ou seja, que se alteramos o canal de transmissão da mensagem, esta terá que ser adaptada para garantir a sua eficácia. Com a pandemia fomos obrigados a deixar fisicamente as instituições e a procurar soluções de sistemas híbridos, onde se alterna a sala (espaço físico) e a sala virtual (espaço-desmaterializado). Na escola “física” é a instituição que controla e cria as ambiências próprias onde estes atores se movem, no espaço virtual o docente é responsável por esta criação de ambiências. Por outro lado, as lógicas do espaço virtual alteram as dinâmicas de grupo, tornando mais difícil a sua coesão, o sentimento de pertença, diminuindo o barulho, mas aumentando o “ruído”, estímulos que cada um tem em casa, tornando mais evidentes desigualdades de acesso a equipamentos e a banda de rede de alta velocidade. A comunidade virtual que se cria nesta sala de aula é totalmente distinta da que resulta da interação presencial de alunos e de alunos e professores. E mesmo em sala de aula, o distanciamento social exigido e a utilização de máscara subtraem aos rostos, expressão e ainda acrescenta novas variáveis ao processo.

O terceiro e último pressuposto é a crença, em parte, no Determinismo Tecnológico preconizado por Veblen (in Friedman: 2005), posteriormente defendido por Toffler (1980), que atribuem às tecnologias a principal razão das mudanças nas sociedades, defendendo que são transformadas social, institucional e individualmente por aquelas. Entende-se assim que, os jovens de hoje são diferentes porque são tendencialmente mais tecnológicos no seu quotidiano, geração do *zapping*, permanentemente “conectados” em redes, convivendo com o excesso de estímulos e escolhas, habituados a narrativas mais curtas dos discursos dominantes nos *media digitais*. E neste contexto não é mais possível continuar a propor ensino de tipo expositivo, uma comunicação unilateral e a achar que “vai ficar tudo bem”. O ensino tem que saber acompanhar todos estes desafios, reinventando-se e preparando-os para o futuro.

OBJETIVOS

O presente trabalho tentou avaliar as alterações e adaptações realizadas nas UC de Geografia do Turismo I (Internacional) (4 horas semanais) e II (Nacional) (4 horas semanais) integradas no curso de Gestão Turística, 2º ano; e em Património Natural e Cultural (3 horas semanais) e em Itinerários Turísticos e na Natureza (3 horas semanais) integradas no curso de Informação Turística, 2º e 3º anos da ESHTe e apresenta os resultados que decorreram destas modificações, fazendo uma análise comparativa e sistemática. Pretende ainda avaliar-se as diferenças entre UC de carácter mais teórico ou mais prático.

METODOLOGIA

Em quadro das UC lecionadas foram introduzidas alterações, que foram documentadas, posteriormente analisadas, comparadas e sistematizadas, sendo alvo de reflexão no presente trabalho. As alterações propostas incidiram sobre: *i)* os conteúdos científicos propostos; *ii)* as ferramentas e tecnologias utilizada, *iii)* no final, fez-se um levantamento dos principais problemas que decorrem destas alterações. A análise incidiu sobre três anos (2019 a 2021). O decurso do trabalho foi revelando as necessidades de adaptação da análise^[1], sendo um trabalho que está longe de estar finalizado, à semelhança da situação pandémica.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

ALTERAÇÃO AOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS

O Turismo foi um dos sectores fortemente afetado pela Pandemia, ficando em algumas situações perto de zero nos fluxos turísticos e implicando o fecho definitivo ou temporário de algumas componentes da oferta como sejam o alojamento, a restauração ou as empresas de animação. Assim, nenhuma das UC alterou os seus objetivos, mas foi alvo de alterações nos conteúdos científicos. A que menos sofreu no processo foi Património Natural e Cultural, que objetiva o conhecimento e a exploração deste património e a sua gestão. Porém, as Geografias implicaram revisão nas lógicas de entendimento dos fluxos turísticos existentes, nos processos de captação e na consolidação de mercados, da possível leitura da sazonalidade. Optou-se por também aqui dar mais ênfase àquilo que constituiu em cada continente (GT1) ou em Portugal (GT2) o foco destes movimentos, em termos de recursos e património, em

motivações dominantes e tendências pré-pandemia, nas culturas e características físicas destes territórios e não tanto nas dinâmicas turísticas globais, pela sua imprevisibilidade no cenário atual e futuro. A UC de ITN, que em termos de conteúdos tinha uma componente teórica consolidada numa simulação - objetivando-se a criação de uma proposta de itinerário original, com agentes locais e subordinada a uma temática, incluindo orçamentação e proposta final ao cliente - acabou por se revelar difícil de concretizar. Locais fechados, preços não disponíveis, património não acessível dificultaram muito a proposta de trabalho inicial, pelo que se tiveram que proceder a alterações. Em todos os casos, e sempre que as sessões foram on-line, encurtou-se o tempo expositivo, pelo que foi mais difícil cumprir com a exposição de todos os conteúdos científicos anteriormente propostos. Aumentaram-se também as aulas que promovem as componentes de trabalho de grupo e de trabalhos práticos para fomentar um maior conhecimento entre elementos da turma.

ALTERAÇÃO DAS FERRAMENTAS E TECNOLOGIAS

O *Moddle* era a ferramenta de suporte utilizada para disponibilizar sumários e textos de apoio aos alunos numa situação pré-pandémica. Porém, revelou-se de extrema utilidade neste novo modelo proposto como suporte de aprendizagem nos momentos assíncronos. Por um lado, continuou-se a disponibilizar os sumários das UC, a bibliografia de base para a preparação de cada sessão e os textos de apoio, mas acrescentaram-se resumos de aula, *power points* utilizados, links para sites com informação relevante, sugestões de pequenos vídeos do *Youtube* para complementar a matéria, ou até sugestões de filmes ou documentários e a bibliografia de leitura obrigatória. Os materiais produzidos possuem cada vez mais recursos à imagem e menos ao texto e os materiais complementares têm-se revelado fundamentais porque quando o ensino é on-line as sessões têm que ser mais curtas que a duração de sessões em sala de aula e por isso é proveitosa a existência destes suportes que dão consistência e continuidade à aquisição de conhecimentos e que orientam a aprendizagem individual. É, também, a plataforma utilizada para deixar os links do Zoom Colibri, que serve de suporte às sessões síncronas *on-line* e também se utiliza o Chat da mesma ferramenta para marcar tutorias sempre que necessário para suporte às aprendizagens. Na UC de ITN os conteúdos estão expostos por blocos temáticos e não por aula, bem como os materiais que os suportam, devido à natureza mais prática da UC. Também se utiliza esta ferramenta para disponibilizar as fichas de trabalho de suporte às aulas práticas, que existem nas quatro UC, os testes de avaliação individual e

os questionários de avaliação por pares das apresentações orais dos trabalhos individuais e de grupo. Estes últimos também foram uma novidade introduzida com franco sucesso. Para este acompanhamento mais individual ou de grupos pequenos são necessárias horas extra momento de aula presencial ou *on-line*. As salas de Chat possíveis no zoom permitiram fazer esse acompanhamento mais personalizado. Como todas as UC contemplam aulas práticas muito deste acompanhamento pode ser feito nesses momentos. A avaliação continua através de todos os novos instrumentos e momentos criados aumentou o seu peso em detrimento dos testes de avaliação escrita individual, o que teve boa receção junto dos discentes e se refletiu no empenho demonstrado, bem como na sua assiduidade.

Experimentou-se a ferramenta de *quizz* do *Moodle*, com o objetivo de fazer autorregulação de conhecimentos, mas não resultou. Os alunos copiavam a chave de respostas uns pelos outros, preocupados não em aferir conhecimentos, mas em acertar em todas as respostas. Foi um exercício que falhou totalmente os seus objetivos, tendo-se abandonando-se esta ferramenta.

Em unidades curriculares cuja base de trabalho é o território o *Google Earth* constitui uma ferramenta relevante de ensino, já o era em situação pré-pandémica, tornou-se ainda mais indispensável atualmente. A UC de ITN tinha programadas antes da pandemia visitas de campo, que não se puderam realizar; sendo uma UC mais prática foi a que mais alterações teve ao nível dos conteúdos e do modelo pedagógico proposto, já que as simulações com levantamento de recursos, oferta, preços e disponibilidades revelaram-se muito difíceis por indisponibilidade desta informação. Os processos de *lay-off* destas empresas e o fechar temporário de muitos dos recursos dificultou o trabalho. Nesta UC o Excel (Microsoft Office) é utilizado para orçamentos e o Google para cálculo de distâncias e tempos, ferramentas que já eram utilizadas antes e que continuaram a ser base de trabalho ainda mais necessárias na impossibilidade de teste físico do mesmo.

PROBLEMAS E MAIORES DESAFIOS

O ensino *on-line* alterou as dinâmicas de grupo. Em sala de aula são um grupo com reações conjuntas. Em casa são um conjunto de indivíduos isolados e não uma comunidade virtual, que acusou fortemente a falta de interação e, em consequência, maior necessidade e gosto pelos trabalhos em grupo e pela utilização de salas de *chat* nas aulas práticas.

Sou apologista da avaliação por módulos e com recurso a vários tipos de instrumentos de avaliação e autoavaliação. Mas por existir um excessivo número de alunos por grupo torna-se titânico o trabalho de acompanhamento regular de todos estes instrumentos. A esta acresce o tempo de produção de todos estes materiais e acompanhamento mais individualizado de grupos, nas aulas práticas. Com grupos que vão dos perto de trinta aos mais de cinquenta alunos, é muito difícil fazer a gestão de todo este processo. E este é de longe o maior problema e desafio. Ainda assim, tentou-se dar-lhes recursos para no caminho de aprendizagem, e em função da ambição, capacidades e interesses de cada aluno promover a autonomia. Os alunos ainda não estão bem familiarizados com este método e fazem não raras vezes apenas o estritamente obrigatório.

CONCLUSÕES

Do trabalho realizado pode concluir-se que apesar de as alterações terem sido difíceis de implementar e conduzir, devido aos problemas já enunciados, o balanço é positivo. Existe maior adesão dos discentes, ainda que eles próprios apresentem alguma resistência a um modelo que lhes propõe serem mais interventivos e trabalhem mais ao longo de todo o semestre, em contexto de sala ou fora dela. As UC mais afetadas por todo este processo e que mais sofreram modificações foram as de carácter mais prático, como é o caso de Itinerários Turísticos e na Natureza. Ainda assim, o *feed-back* é positivo e o empenho nos trabalhos também se revelou superior. Por outro lado, existe algum sentimento generalizado de que as aulas *on-line* não substituem de forma alguma a interação presencial, apesar da satisfação com os novos suportes de informação e recursos de aprendizagem disponibilizados.

REFERÊNCIAS

- Friedman, T.I. (2005). *O mundo é Plano. Uma história Breve do Século XXI*. Atual Editora.
- McLuhan, M. e Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Message: an inventory of Effects*. Bantam Books.
- Smith, M.R. e Marx, L., (eds.). (1994). *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*. MIT Press.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga. Coleção Vida e Cultura* (104). Livros do Brasil.

UNESCO, *Distance Learning Solutions*, disponível em:
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> e consultado em
4.9.2020.

iii Optou-se, desde logo, por excluir a comparação entre cursos já que não existem UC comuns para comparação direta de grupos com formações distintas, bem como as diferenças entre grupos que já se conheciam em contexto pré-pandémico (3º ano) e os que se conheceram já posteriormente (2º ano) e que tiveram sempre uma experiência de ensino superior muito privada da presença e convívio físico com os colegas. Consideramos de utilidade esta dimensão de análise que, para já ainda não foi feita.

PORTEFÓLIOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA ESTUDANTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE GESTÃO TURÍSTICA

Ana Gonçalves

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa; Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), Estoril - Portugal (ana.goncalves@eshte.pt).

Maria Mota Almeida

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril; Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa (maria.altina.almeida@eshte.pt).

RESUMO

A pandemia forçou o sistema de ensino a mudar para uma forma de comunicação desafiante à qual docentes e estudantes não estavam habituados e para métodos de avaliação online, avaliação essa que nos vimos obrigados a reinventar.

Este texto procura analisar o desenvolvimento de portefólios digitais individuais na unidade curricular (UC) de Inglês IV da licenciatura em Gestão Turística como uma estratégia de aprendizagem e de avaliação centrada nos estudantes. Existirá um enfoque, por um lado, nas perceções dos estudantes sobre o modo como a conceção de portefólios contribuiu para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e digitais, como incremento das suas criatividade e motivação, e, por outro lado, no valor desse trabalho enquanto elemento de avaliação. No final do semestre foi aplicado um questionário online com perguntas quantitativas e abertas com vista à reflexão sobre o processo de aprendizagem, ao qual responderam 49 estudantes das turmas dos regimes diurno e pós-laboral, sendo que alguns desses resultados serão aqui analisados, para além da perceção das docentes das quatro turmas da UC onde esta metodologia foi aplicada.

Palavras-chave: portefólios digitais; aprendizagem ativa da língua inglesa; ferramenta de ensino-aprendizagem; método de avaliação; desenvolvimento de competências.

INTRODUÇÃO

No contexto das aulas síncronas em formato digital, a eficácia de os testes escritos, enquanto método de avaliação, cujo objetivo é, na maioria das vezes, o de aferir a aquisição de conhecimentos transmitidos nas aulas, é colocada em causa, pelo menos nos moldes e com os propósitos em que são implementados em regime presencial. O seu rigor e fiabilidade são permanentemente questionados por parte de muitos docentes, apesar dos vários mecanismos de controlo e plataformas de realização de provas online que surgiram nos últimos anos.

Sendo o principal foco do ensino de uma língua estrangeira o desenvolvimento de competências linguísticas e da comunicação e interação com os outros, é igualmente importante garantir que os alunos consigam desenvolver essas competências através do ensino online. Ferramentas de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação e estilos de aprendizagem tiveram de ser adaptados a esta nova realidade, tendo as línguas estrangeiras sido das disciplinas mais afetadas devido à sua dependência de expressões faciais, paralinguagem, outros aspetos da comunicação não verbal e do desenvolvimento de competências interculturais, bem como de outras competências transversais, todos aparentemente muito mais fáceis de aprender e apreender presencialmente.

Este foi o contexto para que, no 2.º semestre do ano letivo de 2020/2021 as duas docentes de Inglês IV da licenciatura em Gestão Turística da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) decidissem substituir os habituais testes pelo desenvolvimento individual de um portefólio digital dividido em quatro secções, que representaram 45% da nota final de cada estudante, com posterior apresentação e discussão individual, a qual representou 15% da nota final da UC.

Um portefólio digital é uma coleção de elementos habitualmente usado para revisão, reflexão e desenvolvimento pessoal. Esses elementos podem assumir a forma de texto (notícia, poesia, narrativa, carta, ficção, etc.) de áudio, vídeo, apresentação ou qualquer outra forma digital.

OBJETIVOS

Os temas propostos refletiram o programa da UC e dividiram-se em quatro secções:

Secção 1 - *Eu e o mundo.* *Quem sou eu? O que eu faço? Como me relaciono com os outros? Como tem sido minha vida desde a pandemia e o do distanciamento físico imposto? O que tenho feito? Como me sinto? O que mais gosto? O que mais me preocupa? O que acho de tudo isto? O que tenho aprendido?*

Secção 2 - *Diferenças culturais.* Desenvolvimento de um artigo para uma revista de viagens sobre a cultura do estudante, na sua maioria sobre a cultura portuguesa, incluindo aspetos aos quais os turistas devem estar atentos quando visitam Portugal.

Secção 3 - *Turismo e Criatividade.* Conceção de um produto turístico criativo relacionado com o património e cultura portuguesas, incluindo uma explicação clara do produto, suas características, benefícios e pertinência no mercado.

Secção 4 - *Tendências do turismo.* Escolha de uma tendência em turismo, desde viajar sozinho à realidade virtual, e explicação da sua importância nas atividades turísticas e hoteleiras.

Os estudantes tinham uma data-limite para submeter cada uma das secções no Moodle e posteriormente recebiam o *feedback* da docente. No final do semestre fizeram uma apresentação de 10 minutos para a turma sobre o seu portefólio digital. Antes de desenvolverem os seus próprios portefólios, foi-lhes sugerido que pesquisassem outros portefólios digitais, escolhessem uma plataforma onde iriam disponibilizar a informação e se familiarizassem com ela (quer se tratasse de um website, blog, uma apresentação ou outro). Os estudantes responderam muito positivamente a este desafio e assim surgiram páginas de *Instagram*, *websites*, *blogs*, nos quais muitos deles incluíram ainda fotografias pessoais, experiências e sugestões, para além de vídeos, alguns deles bastante criativos, poemas, entre outros formatos.

METODOLOGIA

As docentes foram progressivamente dando *feedback* e orientações para além da correção linguística, bem como partilhando o quão interessantes e reveladoras a correção e avaliação destes trabalhos se tinha tornado, para além da importância e do gosto que foi conhecer novas facetas dos estudantes. Desde o início que existiu, por parte das docentes, a tomada de consciência de que esta forma de avaliação lhes tomaria mais tempo tendo em conta os diferentes formatos em que os portefólios seriam desenvolvidos e a necessidade de corrigir aspetos linguísticos. Em alguns casos, e de forma a

agilizar essa correção, optaram por gravar vídeos onde deixaram esse *feedback*, por ser mais fácil fazê-lo de viva-voz e dando atenção às questões concretas que havia a corrigir.

Alguns dos estudantes, quando lhes foram apresentados os elementos de avaliação, transmitiram eles próprios essa preocupação, mas também demonstraram desde logo grande entusiasmo, sendo que após a submissão e *feedback* da primeira secção, a satisfação geral e a motivação eram notórias.

Os critérios de avaliação aplicados em cada uma das secções foram os seguintes: estrutura e conteúdo (organização da informação, clareza de argumento, evidência / exemplificação); reflexão e análise crítica; criatividade; correção linguística (sintaxe, gramática, vocabulário e ortografia); e fluência (no caso de a secção incluir vídeo ou áudio).

O empenho dos alunos acabou por se refletir também na participação e no ambiente geral das aulas online. No final do semestre foi aplicado um questionário online com perguntas quantitativas e abertas para fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

Após a análise das 49 respostas ao questionário das quatro turmas dos regimes diurno e pós-laboral, as principais conclusões que se retiram são:

- 96% admitiu que os tópicos de cada secção facilitaram a sua compreensão dos conteúdos;
- 86% sentiu ter aprendido mais desta forma do que se tivessem realizado um teste escrito;
- 100% considerou os critérios de avaliação apropriados;
- 98% considerou o portefólio como um método de avaliação adequado às aulas online;
- 88% observou que o portefólio permitiu uma melhor compreensão das suas necessidades de aprendizagem e, por sua vez, os ajudou a melhorar as competências linguísticas;
- 88% viu a sua motivação aumentar no contexto desta UC, devido à realização do portefólio;
- 76% concordou que o portefólio estimulou a sua criatividade e 82% o seu pensamento crítico;

- 86% considerou que o portefólio contribuiu para uma maior consciência cultural da sua parte;
- sendo que apenas 8% considerou não ter desenvolvido as suas competências digitais.

Quando questionados sobre o que mais gostaram nesta atividade, as palavras que mais surgiram foram *liberdade* e *criatividade*, e algumas das respostas mais frequentes foram: *fazer as coisas no meu ritmo; possibilidade de expressar a minha opinião sobre os assuntos; conhecer melhor os nossos colegas; mais divertido do que um teste; fez-me ser criativo, mais consciente do mundo e dedicado à tarefa; praticar o meu inglês de forma intensiva; ser avaliado de forma divertida; não ter que estudar e depois esquecer tudo; os tópicos; algo diferente; ausência de pressão e obrigação de estudar para um teste.*

Por outro lado, os aspetos que menos agradaram os estudantes foram o facto de o desenvolvimento do portefólio ter sido *muito demorado*; as *datas de entrega para cada secção* terem sido *muito próximas* e o *limite de palavras* ter sido *muito reduzido*.

Alguns estudantes responderam ainda ao convite de deixar sugestões e recomendações, mas a maioria dos contributos foram no sentido de agradecer a oportunidade de aprendizagem e reiterar a pertinência desta metodologia. Para além disso, vários alunos sugeriram que o limite de palavras para cada secção fosse estendido e que o número de secções fosse diminuído de quatro para três.

CONCLUSÕES

A criação de portefólios digitais tornou-se numa experiência enriquecedora e estimulante para os estudantes, ao mesmo tempo que se revelou num elemento de avaliação valioso para as docentes.

Ao substituir os testes escritos convencionais pela criação de um portefólio digital, as docentes puderam avaliar os estudantes de forma mais autêntica e holística e conhecê-los melhor na sua individualidade, enquanto os estudantes puderam refletir sobre si próprios e sobre as suas experiências pessoais, mas também sobre questões fundamentais relacionadas com o programa da UC, enquanto desenvolveram as suas competências comunicativas e tecnológicas, a sua criatividade e, sobretudo, as suas competências em língua inglesa, especialmente num momento em que os impactos da pandemia se faziam

notar de forma mais significativa, nomeadamente num decréscimo das suas motivação e concentração.

Ao refletir sobre esta experiência, conclui-se, pois, que a mesma desencadeou uma aprendizagem *efetiva* e *afetiva*, na medida em que foi criado um ambiente de ensino-aprendizagem facilitador, baseado na empatia, autenticidade e em sentimentos positivos em relação à aprendizagem e à avaliação, à semelhança do que Landis et al. (2015) e Wakimoto & Lewis (2014) puderam igualmente constatar.

REFERÊNCIAS

Landis, C. M., Scott, S. B. & Kahn, S. (2015). Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study. *International Journal of ePortfolio*, 5 (2), 107-121.

Wakimoto, D. K. & Lewis, R. E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53-58.

ARTES CULINÁRIAS: AULA INVERTIDA

Anna Lins¹

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (anna.lins@eshte.pt).

RESUMO

Ao analisar o perfil dos alunos que actualmente entram no ensino superior (geração Z) tem de se olhar para a forma como se leccionam as aulas e adequá-las ao público alvo. O formato das aulas de artes culinárias é o mesmo que era praticado no século passado, já não é funcional o sistema de ensinar os conteúdos apenas por replicação, sem os aprofundar mais e sem se desenvolverem competências de criatividade que são tão fundamentais neste sector em plena mudança (Woodhouse et al., 2019). Adicionando a essa problemática, tem vindo a verificar-se que os jovens que hoje chegam ao ensino superior não trazem com eles os conhecimentos básicos de culinária que no passado tinham, o tempo de aula deixou de ser suficiente para as aprendizagens que têm de realizar. É necessário passar-se a um modelo onde os alunos são mais participantes na aquisição destas competências, tanto teóricas como práticas. Para isso é imprescindível redesenhar a forma como as aulas são ministradas de modo a otimizar a captação de conhecimento e desenvolvimento de competência práticas. No âmbito das aulas de artes culinárias do 1º ano da licenciatura de produção alimentar foi testado durante um semestre o método de ensino activo *Flipped Classroom* para avaliar se seria o caminho por onde enveredar para esta tipologia de aulas. O impacto foi positivo em termos de proactividade e crescimento de conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: flipped classroom; taxonomia de Bloom; metodologia de ensino; artes culinárias.

INTRODUÇÃO

A sala de aula deverá ser um conceito móvel, nunca estático. Mesmo quando os conteúdos são imutáveis a dinâmica com os alunos, o relacionamento, a maneira como se comunica tem de ser camaleónica, adaptar-se para obter os melhores resultados finais.

¹ A autora escreve segundo o antigo Acordo Ortográfico.

Existe uma necessidade na construção da autonomia do aluno quando entra no ensino superior, esta necessidade está estreitamente ligada a uma falta de maturidade que se reflecte grandemente, entre outros, na incapacidade de utilizarem o estudo autónomo como ferramenta de crescimento e de consolidação do conhecimento.

Nas aulas de artes culinárias cada vez mais os alunos chegam sem capacidade de agir, aquilo que seriam os conhecimentos base em termos de literacia alimentar (conhecimento dos alimentos, navegar o espaço da cozinha entre outros) que no passado lhes eram transferidos em seio familiar, são praticamente inexistentes (Lavelle et al., 2019). Juntando o facto de que esta geração que inicia hoje o ensino superior, identificada como de geração Z (nascidos de 1995 a 2010) têm algumas particularidades como a de serem verdadeiros nativos digitais que interpretam o mundo através de um ecrã (Mohr and Mohr, 2016).

Para começar a estruturar uma solução para este problema foram analisados os conteúdos programáticos e estudada a possibilidade de se desenhar um modelo de aula com outro formato, até introduzindo novas tecnologias desconsideradas habitualmente em aulas que decorrem no espaço de cozinha. Estas alterações feitas com a intenção de se conseguir estimular os alunos a se envolverem mais no seu crescimento académico, e otimizar o tempo de aula para se conseguir colmatar as lacunas de conhecimentos base que os alunos trazem.

OBJECTIVOS

Os objectivos principais foram de analisar os modelos de ensino da disciplina de artes culinárias tanto ao nível do ensino secundário como do ensino superior, nacional e internacional, com isto compreender quais as metodologias e seus resultados para melhor poder-se adaptar um método de ensino que melhor cumpra os propósitos desta unidade curricular.

MODELO ATUAL

Estabelecido em meados do século passado em França o ensino das artes culinárias tendo se associado a certificações governamentais transformou-se em algo organizado e estruturado apesar de perpetuar o formato mestre-aprendiz (Woodhouse et al., 2019). O modelo actual de ensino ainda funciona como no século passado, o Chefe/professor demonstra a receita e os alunos replicam o mais próximo possível do original, e vão repetindo consecutivamente até atingirem a perfeição. Este método cria bons técnicos,

mas desvaloriza a capacidade de autonomia e a habilidade dos alunos de estarem preparados para adversidades (Deutch, 2013). O Bacharelato em artes culinárias do Politécnico de Otago (Nova Zelândia) utiliza uma metodologia de ensino que após desenvolver o conhecimento técnico de culinária aplica técnicas de *design thinking* para ,de forma individual ou colaborativa, incentivar os alunos a pensarem criativamente. O professor passa de uma posição de “mestre” a uma de facilitador de conhecimento, possibilitando um diálogo e co construção de conhecimento para ambos (Woodhouse and Mitchell, 2019). O curso de culinária da Universidade de Drexel (EUA) também usa um modelo de ensino alternativo ao tradicional baseado no conhecimento das técnicas e no que cunham como “improvisação culinária”. Os alunos são colocados em situações onde necessitam de usar capacidades criativas de solução de problemas culinários baseando-se no profundo conhecimento das técnicas e bases culinárias ao invés de apenas replicarem receitas (Deutch, 2013). Também no terceiro ano da licenciatura de Produção Alimentar em Restauração (PAR) na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (Portugal) os alunos de artes culinárias constroem o projecto final com o uso de técnicas de *design thinking* como o modelo “*Double Diamond*” (What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond, 2022) estimulando a criatividade e competências de empatia com o publico alvo. Sem duvida que o desenvolvimento das capacidades criticas e criativas no formato de competências reflectivas têm de acompanhar os conteúdos técnicos (Mitchell and Woodhouse, 2019). O modelo actual praticado nas aulas de 1ª ano da licenciatura de PAR é o tradicional, começa com uma breve introdução teórica sobre a técnicas e ingredientes a serem trabalhados em aula após a qual se distribuem receitas clássicas e cozinha a serem replicadas, para no fim se fazer a análise e discussão de resultados, dentro de um modelo clássico quase centenário.

FLIPPED CLASSROOM

Para alcançar o objectivo foi adoptado o conceito de *flipped classroom* ou aula invertida como método de ensino. Este método começa com uma pergunta muito simples: Qual o melhor uso do tempo de aula presencial?

Se centrarmos o ensino no aluno não existe um só modelo que se possa usar, desde baseado em problemas, assistido por pares ou colaborativo, todos os tipos de aprendizagem activa podem ser usados (Bishop and Verleger, 2013). Basicamente qualquer modelo que envolva e responsabilize os alunos pela sua aprendizagem aumentará a eficácia da unidade curricular. Não existindo um

modelo de *flipped classroom* universal e padrão, temos apenas flexibilidade como principal característica, por isso ao aplicar esta metodologia de ensino começamos por analisar a taxonomia de bloom (Schmitt, et al, 2020) na figura 1. Considerando as dimensões do conhecimento e de acordo com este esquema para considerar se houve uma aprendizagem real, o aluno precisa de ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do quotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações, além de capacidade para criar novas estruturas a partir do seu conhecimento (Bloom, 1973, apud Pinto, 2016).

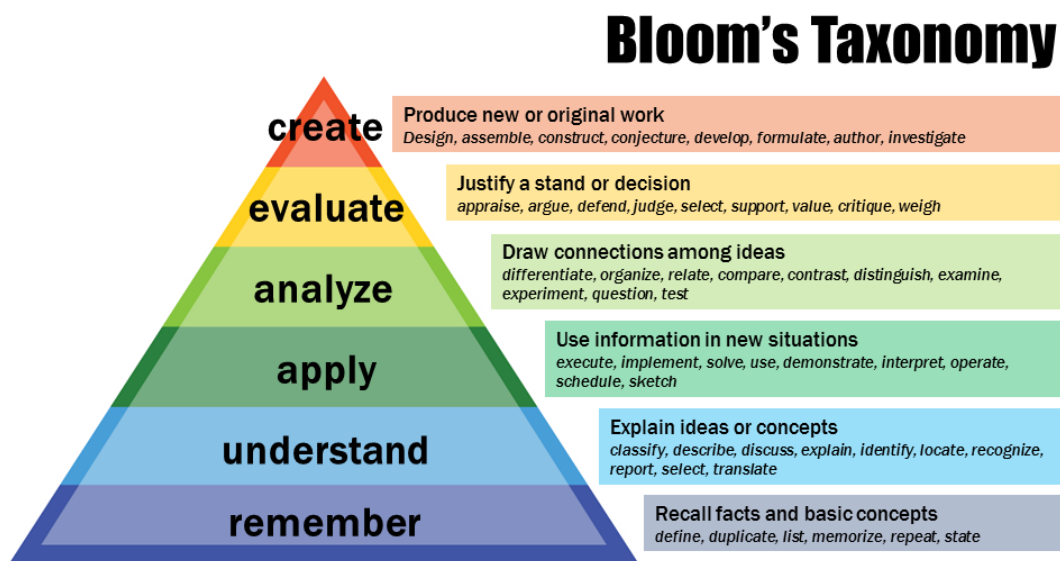


Figura 1. Taxonomia de Bloom
(Fonte: Vanderblit University Center for Teaching)

Dividimos então, o “lembrar e compreender” para serem adquiridos à priori da aula, “aplicar e analisar” durante a aula e, “avaliar” o que foi feito e “criar” com o uso dos conhecimentos que serão reflexos finais do impacto da lição.

A *flipped classroom* é entendida então como previamente estudar as matérias, utilizar a aula para questionar e tirar dúvidas e após esta então o aluno deverá desenvolver trabalho original sobre os conteúdos que foram estudados.

METODOLOGIA

O método foi aplicado a um turno de 14 alunos que fazem parte da turma de 1º ano do curso de Produção Alimentar em Restauração da ESHTe, na disciplina de artes culinárias.

Para as nove aulas, tradicionalmente teórico-práticas, foram desenvolvidos documentos focados nos conteúdos teóricos necessários para poderem

executar correctamente as tarefas práticas em aula. Os documentos, juntamente com alguns vídeos foram sendo disponibilizados a cada semana antecedente a cada uma das aulas, e esta foi uma actividade estimada de ocupar cerca de 30 minutos do tempo extra curricular.

Ao início de cada aula foi pedido aos alunos para responderem a um questionário de três a quatro perguntas feito na app *Socrative* acedida através de telemóvel, e que se focou nos conteúdos enviados para serem estudados, questionários estes que não demoraram mais de um minuto a preencher.

Nos resultados imediatos providenciados pela app foi possível identificar quantos alunos leram os documentos, e que pontos suscitaram mais dúvidas. Então procedeu-se à distribuição de Fichas Técnicas (receitas) para cada par de alunos executar de forma colaborativa. No final de cada aula foi feito a análise de resultados e discussão dos conteúdos teóricos e sua importância no processo e resultado obtido.

Foi pedido também como trabalho a desenvolver fora de aula a aplicação desses conhecimentos na criação de novas receitas que os reflectissem, como por exemplo em seguimento à aula de emulsões foi pedido a criação de uma emulsão fria como a maionese, mas vegan (sem ovo).

PRINCIPAIS RESULTADOS E REFLEXÕES

Foi observado que os alunos se tornaram mais inquisitivos relativamente ao porquê de uma serie de reacções por detrás de simples manipulações de alimentos, aquilo que até à altura era uma mera constatação de um facto (por exemplo, feijão verde cozido tapado fica acastanhado) passou a ser a compreensão de um fenómeno que é controlável. Esta nova postura inquisitiva constrói alunos proactivos no crescimento do seu próprio conhecimento.

Com o uso da taxonomia de bloom damos foco à criação colectiva, aumentando a aprendizagem pela inclusão de dinâmicas de análise, avaliação e criação (Schmitt, et al, 2020).

Ao se retirar de dentro do tempo da aula a abordagem teórica dos conteúdos, ganhou-se espaço de criação, inquisição e crescimento, tornando os alunos mais seguros do seu conhecimento, e criando uma dinâmica de partilha bidireccional entre aluno e professor.

Futuramente o método será aplicado a todas os alunos de 1º ano de artes culinárias durante um ano lectivo inteiro, podendo analisar de forma mais concreta os resultados numa amostra maior.

REFERÊNCIAS

- Bishop, J. L. and Verleger, M. A. (2013) *The flipped classroom: A survey of the research*, ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, (January 2013). doi: 10.18260/1-2--22585.
- Deutch, J. (2013) *Cullinary improvisation Course*, 2044(6), p. 11201.
- Lavelle, F. et al. (2019) 'Modern transference of domestic cooking skills', *Nutrients*, 11(4), pp. 1-13. doi: 10.3390/nu11040870.
- Design Council. 2022. *What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond*. [online] Available at: <<https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>> [Accessed 29 March 2022].
- Mitchell, R. and Woodhouse, A. (2019) *Fostering culinary identities through education- abandoning the vacherin and embracing Phyllis' pavlova*, *Scope*(learning & teaching).
- Mohr, K. A. J. and Mohr, E. S. (2016) Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment, *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), pp. 84-94.
- Pinto, R. A. (2016) Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom, *Revista Contexto & Educação*, 30(96), pp. 126-155.
- Schmitt, Valentina Gomes Haensel; Cequea, M. M. (2020) Clase invertida: Un cambio de paradigmas en la educación superior, *Interciencia*, 45(November), pp. 501-507.
- Woodhouse, A. and Mitchell, R. (2019) Using design methodologies to problematise the dominant logic of current culinary pedagogy, *Experiencing Food, Designing Dialogues*, pp. 23-26. doi: 10.1201/9781351271967-6.

