

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Como garantir a qualidade da Educação Aberta e a Distância
no Ensino Superior português: construção de um referencial de
avaliação**

Magda Ferreira da Fonte

Doutoramento em Educação, especialidade de Educação a Distância e
eLearning (EDeL)

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



**Como garantir a qualidade da Educação Aberta e a Distância
no Ensino Superior português: construção de um referencial de
avaliação**

Magda Ferreira da Fonte

Doutoramento em Educação, especialidade de Educação a Distância e
eLearning (EDeL)

Orientador:

Professor Doutor António Moreira Teixeira

Coorientadora:

Professora Doutora Covadonga Rodrigo

2019

RESUMO

A presente investigação enquadra-se no Doutoramento em Educação, no domínio de especialidade de Educação a Distância e eLearning e procurou desenvolver um referencial de avaliação da qualidade em Educação Aberta e a Distância (EAD) no Ensino Superior (ES) em Portugal. O tema revela-se pertinente perante o contexto atual de transformação do ES e ainda pelo vazio legal relativamente à EAD no ES em Portugal. Seguindo uma abordagem metodológica mista, estruturada a partir do paradigma pragmático, a investigação dividiu-se em duas grandes fases sequenciais: o estudo teórico e o estudo empírico. No estudo teórico, de natureza qualitativa, foram selecionados e analisados modelos de qualidade internacionais, através do método *scoping studies*, procurando-se identificar dimensões, critérios e indicadores de qualidade. No estudo empírico, de natureza quantitativa e qualitativa, foram recolhidos pontos de vista de especialistas nacionais acerca dessas mesmas dimensões, critérios e indicadores, através do método Delphi. Ainda integrado no estudo empírico, procedeu-se à validação do referencial por inquirição a um grupo de especialistas internacionais. Os resultados da investigação delinearam a versão final do referencial de avaliação da qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal, composto por 31 dimensões, 44 critérios e 131 indicadores, organizadas em torno de 10 áreas: (i) política de garantia da qualidade; (ii) planificação, desenvolvimento e aprovação do curso; (iii) aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação; (iv) admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação; (v) pessoal docente e não docente; (vi) apoio ao estudante; (vii) gestão da informação; (viii) informação pública; (ix) monitorização e melhoria contínua; e (x) garantia externa da qualidade. Com esta investigação pretende-se que as IES nacionais e todas as partes interessadas tenham ao seu dispor um instrumento capaz de as ajudar a delinear um plano de ações de melhoria contínua, permitindo identificar os ajustes necessários, formular juízos e tomar decisões em função dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Aberta e a Distância, Ensino Superior, Garantia da Qualidade, Educação Formal, Educação Não Formal.

ABSTRACT

This research is part of the doctoral program in education in the field of distance learning and e-Learning and aimed to develop a quality evaluation framework for Open and Distance Education (ODE) for the Portuguese Higher Education (HE) context. The subject is pertinent in the current context of the transforming HE and also because of the absence of legislation of ODE for Portuguese HE. Following a mixed methodological approach, based on a pragmatic paradigm, the research was divided into two major sequential phases: a theoretical qualitative study and a quantitative-qualitative empirical study. In the theoretical study, international quality models were selected and analyzed using the scoping studies method, aiming to identify dimensions, criteria and quality indicators. In the empirical study, the viewpoints of national experts about these same dimensions, criteria and indicators were collected through the Delphi method. Still part of the empirical study, the validation of the referential was carried out through an inquiry to a group of international experts. The results of the research outlined the final version of the quality framework for Higher Education in Portugal, comprising 31 dimensions, 44 criteria and 131 indicators, organized around 10 areas: (i) policy for quality assurance; (ii) design, development and approval of courses; (iii) student-centered learning, teaching and assessment; (iv) student admission, recognition and certification; (v) staff; (vi) student support; (vii) information management; (viii) public information; (ix) on-going monitoring and improvement; (x) external quality assurance. This research is aimed to provide the national Higher Education Institutions and all stakeholders with an instrument that can help them delineate an action plan for continuous improvement and that enables them to identify the necessary adjustments, to make judgements, and to make decisions accordingly.

Keywords: Open and Distance Education, Higher Education, Quality Assurance, Formal Education, Non-formal Education.

DEDICATÓRIA

Aos meus quatro pilares:
os meus pais,
o meu irmão,
a avó Amélia, em sua memória,
o João.

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Chegar até aqui não teria sido possível sem o apoio crucial de várias pessoas (e não pessoas). Agradeço:

Ao Professor António Teixeira, pelo apoio e orientação ao longo destes quase 5 anos de trabalho conjunto.

Aos participantes do estudo, tanto nacionais quanto internacionais. Sem eles esta investigação não teria sido possível.

À Professora Teresa Pessoa porque foi com ela que a paixão pela educação a distância iniciou. Obrigada por todas as oportunidades que me proporcionou e, acima de tudo, por ter acreditado sempre em mim.

À minha amiga Celeste, de quem tenho um orgulho imenso. Foi com ela que dei os primeiros passos profissionais na área da EAD, no Projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra, há já quase 10 anos. Obrigada por tudo o que me ensinaste, pela amizade e por toda a disponibilidade.

À Neuza Pedro, por ser uma referência para mim e por se mostrar sempre tão disponível para ajudar. Foram inúmeros os momentos de aprendizagem. Sinto-me uma privilegiada por ter feito parte da sua equipa no e-Learning Lab da Universidade de Lisboa.

Ao Professor João Filipe Matos pelo seu profissionalismo e amizade.

Aos meus colegas do e-Learning Lab, em especial ao Pedro Cabral, à Nikki, ao Nuno Oliveira e à Inês Vicêncio, que para além de colegas tornaram-se meus amigos.

A todas as pessoas que conheci ao longo destes anos de trabalho na área da EAD.

Aos meus colegas de doutoramento, em especial à Carina Rodrigues por todo o apoio.

À Maria Virgínia, por toda a sua dedicação e prontidão; competências que qualquer funcionário deveria ter mas que se exigem principalmente numa universidade totalmente a distância. O meu profundo agradecimento.

Aos meus colegas da FUJITSU, por reconhecerem que trabalhar e estudar em simultâneo não é fácil. Obrigada pela vossa compreensão e apoio.

À Catarina, Cátia, Soraia, Tatiana e Ferraz pela amizade, por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso e por compreenderem e aceitarem os sucessivos “nãos”. Um projeto desta natureza requer que façamos algumas escolhas e que abdicuemos de alguns momentos importantes da nossa vida.

À Lúcia, por ser a irmã mais velha que nunca tive. Foi e sempre será uma referência na minha vida.

À Francisca, pela pessoa querida que é e por todo o amor genuíno que tem por mim.

Aos meus avós pela educação, ensinamentos e por me terem proporcionado uma infância tão feliz e marcante.

Ao Kiko, o meu fiel companheiro de todas as horas. E ao Teddy, que acompanhou os últimos e duros 6 meses de escrita da tese.

Ao meu irmão, pelo amor e amizade. É para mim o maior exemplo de humildade, perseverança e dedicação. Obrigada por todo o apoio, sempre.

Ao João, por ser a pessoa mais bonita e íntegra que alguma vez conheci. Foi ele que mais me ouviu falar em desistir e esteve sempre lá, com a calma que tanto o caracteriza, dando-me força para chegar até aqui. Obrigada pelo amor e amizade; pela paciência demonstrada ao longo destes anos e por teres compreendido as inúmeras ausências em prol deste objetivo.

Aos meus pais, por tudo, mas em particular pela educação que me deram. Revejo-me nos vossos ensinamentos diariamente. Serei eternamente grata por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim. Obrigada pela oportunidade de ingressar no Ensino Superior. Reconheço todo o esforço que fizeram para que chegasse até aqui. Tenho uma enorme admiração por vós e é um orgulho ser vossa filha.

A todos e a cada um de vós o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	II
DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIV
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS.....	XV
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Apresentação e contextualização.....	3
1.2 Estrutura da tese.....	6
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
2.1. Aprendizagem formal e não formal.....	10
2.1.1 Definição e características da aprendizagem formal.....	10
2.1.2 Definição e características da aprendizagem não formal.....	11
2.1.3 Definição de oferta formativa formal e não formal no âmbito do presente estudo.....	12
2.2 Dos Recursos Educacionais Abertos à Educação Aberta e a Distância.....	13
2.2.1 Como devem ser entendidos os Recursos Educacionais Abertos (REA)?.....	13
2.2.2 Definição de REA adotada no âmbito do presente estudo.....	16
2.2.3 Como deve ser entendida a Educação Aberta e a Distância (EAD)?.....	16
2.2.4 Definição de Educação Aberta e a Distância adotada no âmbito do presente estudo.....	21
2.2.5 Sustentabilidade da Educação Aberta e a Distância.....	22
2.3 Garantia da qualidade no Ensino Superior.....	25
2.3.1 O que se entende por qualidade no Ensino Superior?.....	27

2.3.2 O que constitui a qualidade em EAD no Ensino Superior?	30
2.3.3 Qual o estado atual da Garantia da Qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal?	38
2.3.4 Qual o contributo da Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior para a garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior em Portugal?.....	44
2.3.5 Garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior no contexto internacional	48
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 Propósito do estudo	64
3.2 Questões e objetivos de investigação	65
3.3 Abordagem metodológica	66
3.3.1 Paradigma de investigação	66
3.3.2 Desenho metodológico: metodologia mista.....	68
3.4 Fases da investigação	72
3.4.1 Estudo teórico: identificação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade	72
3.4.1.1 <i>Scoping study</i>	72
3.4.2 Estudo empírico: validação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade	89
3.4.2.1 Método Delphi	89
Questionário Delphi	95
Participantes do estudo Delphi	98
Desenvolvimento do estudo Delphi	101
3.4.2.2 Aplicação do questionário a especialistas internacionais	102
3.5 Procedimento de tratamento e análise dos dados	103
3.6 Procedimentos éticos e de garantia da qualidade da investigação	105
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108

4.1 Estudo teórico.....	110
4.2 Estudo empírico	134
4.2.1 Estudo Delphi.....	134
Caracterização dos participantes	134
Validação prévia do questionário Delphi	137
4.2.1.1 Ronda 1	137
4.2.1.2 Ronda 2	172
4.2.1.3 Estudo Delphi: síntese conclusiva.....	187
4.2.2 Validação do referencial por especialistas internacionais.....	200
Caracterização dos participantes	201
Resultados	202
4.3 Versão final do referencial de avaliação da qualidade em Educação Aberta e a Distância no Ensino Superior em Portugal	209
Área 1 Política de garantia da qualidade.....	209
Área 2 Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso	210
Área 3 Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação	215
Área 4 Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação	217
Área 5 Pessoal docente e não docente (<i>Staff</i>).....	218
Área 6 Apoio ao estudante	220
Área 7 Gestão da informação	222
Área 8 Informação pública.....	223
Área 9 Monitorização e melhoria contínua	224
Área 10 Garantia externa da qualidade	226
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	240
LISTA DE ANEXOS.....	259

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1 - Definições de REA	13
Tabela 2.2 - Benefícios dos REA.....	15
Tabela 2.3 - Objetivos e funções da A3ES	45
Tabela 3.1 - Questões e objetivos de investigação	65
Tabela 3.2 - Resumo das características dos modelos de métodos mistos	69
Tabela 3.3 - Equação de pesquisa do scoping study	76
Tabela 3.4 - Modelos de qualidade internacionais identificados e respectivas entidades/organismos promotores.....	77
Tabela 3.5 - Critérios de exclusão aplicados aos modelos e respetiva descrição	80
Tabela 3.6 - Modelos incluídos e excluídos do estudo	81
Tabela 3.7 - Áreas do referencial e respetivos descritores	84
Tabela 4.1 - Top 5 de modelos que mais contribuíram para o referencial.....	111
Tabela 4.2 - Taxa de resposta em cada ronda do estudo Delphi.....	136
Tabela 4.3 - Resumo das alterações e novos itens sugeridos na Ronda 1	140
Tabela 4.4 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 1	141
Tabela 4.5 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 2.....	144
Tabela 4.6 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 3.....	152
Tabela 4.7 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 5.....	158
Tabela 4.8 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 6.....	161
Tabela 4.9 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 7.....	165
Tabela 4.10 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 9.....	168
Tabela 4.11 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 1	177
Tabela 4.12 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 1	178
Tabela 4.13 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 2	178
Tabela 4.14 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 2	179
Tabela 4.15 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 5	181
Tabela 4.16 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 5	182

Tabela 4.17 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 6	182
Tabela 4.18 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 6	184
Tabela 4.19 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 9	185
Tabela 4.20 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 9	186
Tabela 4.21 – Área 1 - Resultados da validação dos especialistas internacionais nas Dimensões 1 e 4.....	203

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - Garantia da qualidade de programas <i>online</i> (2016-2017).....	4
Figura 2.1 – Características comuns aos modelos de qualidade analisados	31
Figura 2.2 – Princípios base dos modelos de qualidade em EAD	32
Figura 2.3 – Excerto do guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos (atualizado em 29.08.2018)	47
Figura 2.4 – Excerto do guião para a autoavaliação de ciclo de estudos em funcionamento	47
Figura 2.5 – Áreas do referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal	60
Figura 3.1 - Representação gráfica do modelo sequencial transformador adotado no presente estudo	71
Figura 3.2 - <i>Workflow</i> metodológico	72
Figura 3.3 – Processo iterativo de aplicação do método Delphi no presente estudo	93
Figura 3.4 – <i>Print</i> da parte introdutória do questionário da Ronda 1 do estudo Delphi	96
Figura 4.1 - Número de referências por modelo	110
Figura 4.2 - Áreas e dimensões que constituem a Versão 1 do referencial de avaliação da qualidade em EAD	112
Figura 4.3 – Anos de experiência dos especialistas nacionais em EAD.....	135
Figura 4.4 – Distribuição dos especialistas nacionais por perfil.....	136
Figura 4.5 – Resultados da Ronda 1	139
Figura 4.6 – Exemplo de itens assinalados no questionário da Ronda 2	173
Figura 4.7 – Exemplo de questões acerca das alterações introduzidas no questionário da Ronda 2	174
Figura 4.8 – Resultados das Rondas 1 e 2	176
Figura 4.9 – Grau de concordância entre rondas	188
Figura 4.10 – Países de origem dos especialistas internacionais	202
Figura 4.11 - Resultados globais da validação dos especialistas internacionais.....	204

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior
ACODE	<i>Australasian Council on Open, Distance and e-Learning</i>
APESP	Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado
AQU	<i>Agency for the Quality of the University System</i>
BAC	<i>British Accreditation Council</i>
BERA	<i>British Educational Research Association</i>
CALED	<i>Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia</i>
CCISP	Concelho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CEL	<i>Technology-enhanced Learning Accreditation</i>
CETIS	<i>Centre for Educational Technology and Interoperability</i>
CHEA	<i>Council for Higher Education Accreditation</i>
COL	<i>Commonwealth of Learning</i>
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
DP	Desvio-padrão
EaD	Educação a Distância
EAD	Educação Aberta e a Distância
EADTU	<i>European Association of Distance Teaching Universities</i>
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EDEN	<i>European Distance and E-Learning Network</i>
EHEA	<i>European Higher Education Area</i>
EITF	<i>Estonian Information Technology Foundation</i>
eLG	<i>e-Learning Guidelines (Austrália)</i>
eMM	<i>e-Learning Maturity Model</i>
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EQAR	<i>European Quality Assurance Register for Higher Education</i>

ES	Ensino Superior
ESG	<i>Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area</i>
EUA	<i>European University Association</i>
EURASHE	<i>European Association of Institutions in Higher Education</i>
GC	Grau de Concordância
ICDE	<i>International Council for Open and Distance Education</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
INED	Instituto Nacional de Educação à Distância (Moçambique)
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
JRC	<i>Joint Research Centre</i>
LMS	<i>Learning Management System</i>
MD	Média
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
NADEOSA	<i>National Association of Distance Education and Open Learning in South Africa</i>
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Informação (Unicamp, Brasil)
ODLQC	<i>Open & Distance Learning Quality Council</i>
OLC	<i>Online Learning Consortium</i>
OUNL	<i>Open Universiteit in the Netherlands</i>
QOOL	<i>Quality in Open Online Learning</i>
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
REA	Recursos Educacionais Abertos
RJED	Regime Jurídico de Ensino a Distância
RSIGQ	Referenciais para os Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior
SADE	<i>Swedish Association for Open and Distance Education</i>
SEEQUEL	<i>Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in e-learning</i>
TEL	Aprendizagem potenciada pela tecnologia
UAb	Universidade Aberta
UKOU	Universidade Aberta do Reino Unido

UNED *Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)*
UOC *Universitat Oberta de Catalunya (Espanha)*
UUNINETTUNO *International Telematic University (Itália)*

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e contextualização

A tecnologia digital tem vindo a impulsionar mudanças na vida pessoal e profissional de pessoas em todo o mundo. A forma como as pessoas trabalham, interagem, aprendem e acedem ao conhecimento mudou drasticamente nos últimos anos, e em grande parte, como resultado de inovações tecnológicas. A transformação digital está na ordem do dia, não deixando de parte o setor da educação, incluindo o Ensino Superior que tem vindo a testemunhar mudanças na forma como se ensina e se aprende, através da integração de novas ferramentas, metodologias e pedagogias. De acordo com alguns documentos orientadores, as tecnologias digitais têm vindo a ganhar grande destaque ao nível do Ensino Superior, potenciando novas formas de comunicação e interação (Comissão Europeia, 2014; Moreira *et al.*, 2014) e incrementando a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento profissional contínuo (Comissão Europeia, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), & Eurydice, 2018).

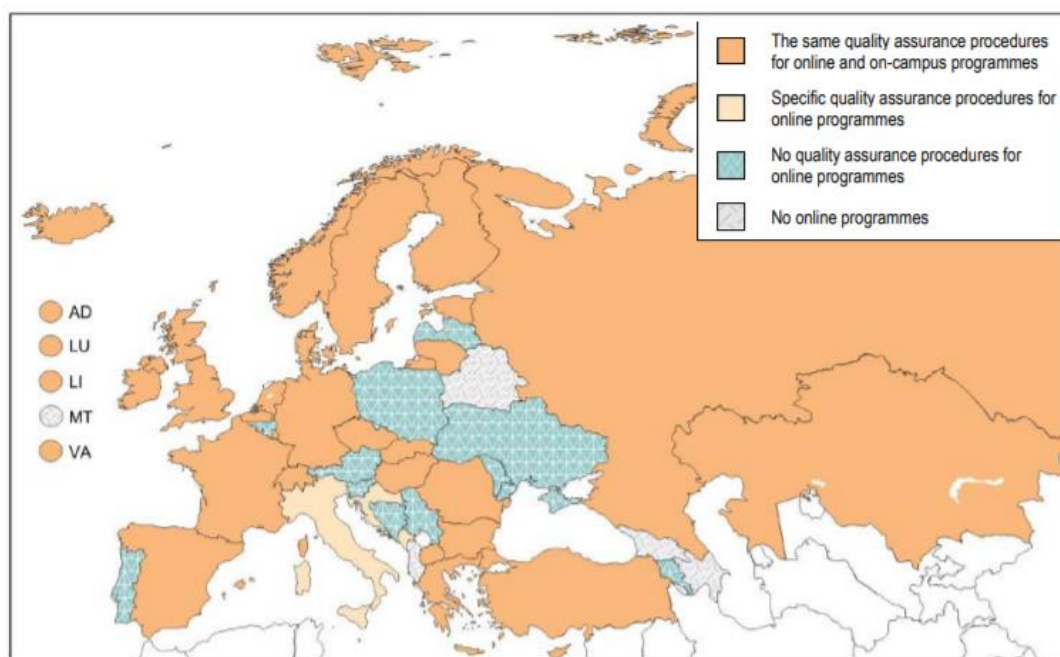
Segundo o relatório *Modernisation of Higher Education: new modes of learning and teaching in Higher Education* (Comissão Europeia, 2014), as tecnologias digitais oferecem oportunidades para aprender em qualquer lugar e em qualquer momento, sendo esta flexibilidade essencial para os alunos considerados não tradicionais, como é o caso dos *millennials*.

Também através da Educação Aberta e a Distância (EAD), as tecnologias digitais aumentam o acesso e a participação de todos, removendo barreiras entre a aprendizagem formal e não formal (Comissão Europeia *et al.*, 2018; Inamorato dos Santos, Yves, & Muñoz, 2016). A educação aberta é tipicamente oferecida a distância e de forma *online* (Wikipédia, 2019), tornando a aprendizagem acessível a todos, abundante e personalizável, sendo considerada a forma mais flexível de aprender e ensinar, quer em termos de tempo e lugar, como também em termos de ritmo de aprendizagem e ensino (Naidu, 2017). No presente estudo, adotou-se o conceito de Educação Aberta e a Distância (EAD) em detrimento do conceito de Educação a Distância (EaD), por se considerar que a abertura da educação é a nova geração da EaD, centrando-se no estudante e permitindo novas formas de ensino e aprendizagem, uma maior flexibilidade no acesso aos materiais e a atração de novos públicos.

Apesar de ainda existir alguma desconfiança e resistência reativamente à transformação digital no seio das IES, as novas e emergentes tecnologias digitais podem ter um impacto muito positivo na qualidade e no alcance da oferta de ensino superior, especificamente no que respeita à EAD, pelo que ignorá-las não deverá ser uma opção. A garantia da qualidade continua a ser uma área de desenvolvimento no Ensino Superior na Europa (Comissão Europeia *et al.*, 2018), devendo ser vista como uma ferramenta que dissipa essa desconfiança, uma vez que ajuda as IES a responderem às mudanças e a melhorarem continuamente as suas práticas.

A Figura 1.1 mostra que Portugal está entre os países que não têm procedimentos de garantia de qualidade para programas/cursos *online*. Efetivamente até ao momento não foi criado qualquer documento orientador de garantia da qualidade dos cursos *online*. Contudo, muito recentemente (fevereiro de 2019), o Conselho de Ministros aprovou um projeto de decreto-lei no qual, pela primeira vez, se pretende criar um quadro de princípios orientadores para esta modalidade de ensino. O documento, que atualmente se encontra em discussão pública, revela uma preocupação dos decisores políticos para com a problemática da EAD, constituindo-se como um momento histórico na EAD no Ensino Superior em Portugal.

Figura 1.1 - Garantia da qualidade de programas *online* (2016-2017)



Fonte: *Bologna Follow-up Group (BFUG)*, retirado de Comissão Europeia *et al.*, 2018

O presente estudo, realizado no âmbito do Doutoramento em Educação, enquadra-se no domínio de especialidade de Educação a Distância e eLearning (EDeL) e tem como foco principal contribuir precisamente para a garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior em Portugal. Assumiu-se importante estudar a perceção que os especialistas nacionais na área da EAD têm sobre as dimensões, critérios e indicadores que devem constar num referencial de avaliação da qualidade da EAD no Ensino Superior. Neste seguimento, elegeu-se como propósito central da presente investigação a criação de um referencial de avaliação da qualidade, contribuindo para a definição de dimensões, critérios e indicadores de qualidade que facilitem o processo de monitorização e certificação dos cursos abertos e a distância, oferecidos pelas IES, delimitando-se o seguinte problema de investigação: *Que dimensões, critérios e indicadores devem constar no referencial de avaliação da qualidade da educação aberta e a distância no Ensino Superior em Portugal?* A amplitude do problema suscitou questões de investigação, que derivaram em objetivos de investigação:

1. Que dimensões, critérios e indicadores de qualidade constam nos referenciais e modelos de qualidade internacionais?

Objetivo: Desenvolver a versão 1 do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal.

2. Qual o ponto de vista dos especialistas nacionais e internacionais na área da EAD no ES relativamente às dimensões, critérios e indicadores estabelecidos?

Objetivo: Desenvolver a versão final do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal.

O presente estudo, de natureza mista, dividiu-se em duas grandes fases sequenciais: o estudo teórico e o estudo empírico. No estudo teórico, de natureza qualitativa, foram selecionados e analisados modelos de qualidade internacionais, através do método *scoping studies*. Por sua vez, no estudo empírico, de natureza quantitativa e qualitativa, foram recolhidos pontos de vista de especialistas, tendo como finalidade a validação do referencial, definido na fase precedente, operacionalizado através de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Este questionário foi aplicado a um painel de especialistas nacionais,

integrado num estudo Dephi e, após o encerramento do estudo Delphi, foi de novo aplicado a um grupo de especialistas internacionais, de modo a perceber-se se o referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal tinha reconhecimento e validação internacional, para que também ele possa constituir-se como um modelo de qualidade em EAD para outros países.

Inicialmente procurou-se identificar as áreas norteadoras do referencial, tendo por base os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), desenvolvidos pela ENQA e os Referenciais para os Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior (RSIGQ), desenvolvidos pela A3ES. Posteriormente, identificaram-se as dimensões, critérios e indicadores de qualidade, partindo da análise de 23 modelos de qualidade internacionais. Após a definição da primeira versão do referencial, procurou-se analisar o ponto de vista de especialistas nacionais relativamente à integração, na versão final do referencial, das dimensões, critérios e indicadores definidos, assim como de outros que não estavam ainda contemplados. Participaram no estudo Delphi líderes de topo cujas funções estão diretamente relacionadas com a definição de políticas e estratégias de EAD no seio da instituição; líderes intermédios cujas funções passam pela coordenação de unidades (ou estruturas análogas) onde se desenvolvem cursos de EAD; docentes e tutores com experiência em EAD; e operacionais cujas funções passam pela planificação, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos EAD.

Com o desenvolvimento deste estudo, ambiciona-se contribuir para a melhoria contínua da EAD no Ensino Superior em Portugal, por um lado, e para o aumento de iniciativas de EAD nas IES, por outro.

Apresenta-se, de seguida, a estrutura interna deste documento e a organização dos seus capítulos.

1.2 Estrutura da tese

Após a contextualização da investigação, salientando a sua pertinência e os seus objetivos, apresenta-se, de seguida, a estrutura interna da tese, evidenciando, deste modo, o caminho percorrido na definição da investigação, no seu desenvolvimento e na produção de resultados.

Na sequência da introdução surge o Capítulo 2 dedicado ao Enquadramento Teórico. Neste capítulo definem-se os conceitos-chave da investigação, nomeadamente aprendizagem formal e não formal e Educação Aberta e a Distância (EAD). Segue-se um estado da arte relativo à garantia da qualidade no Ensino Superior, onde se aborda o que se entende por qualidade no Ensino Superior; o que constitui a qualidade em EAD no Ensino Superior; qual o estado atual da garantia da qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal; qual o contributo da Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior para a garantia da qualidade da EAD no ES em Portugal; e onde é igualmente abordada a temática da garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior no contexto internacional.

Segue-se o Capítulo 3, reservado aos procedimentos metodológicos, onde é definido o propósito do estudo, bem como as questões e objetivos de investigação. É também explicitada a abordagem metodológica que sustenta a presente investigação; e descritas as fases de investigação, incidindo no estudo teórico e no estudo empírico. Quanto ao estudo teórico é descrito o processo de identificação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade, através de um *scoping study*. Relativamente ao estudo empírico, é descrita a aplicação do método Delphi, incidindo na criação e validação do questionário, na seleção dos participantes e nas várias fases de desenvolvimento do estudo. Ainda no estudo empírico é descrito o processo de aplicação do questionário a especialistas internacionais. Este capítulo termina com uma descrição dos procedimentos de tratamento e análise dos dados e dos procedimentos éticos de garantia da qualidade da investigação.

No Capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados do estudo teórico e do estudo empírico e caracterizados os participantes do estudo. É também apresentada a versão final do referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal, organizado em 10 áreas.

As conclusões da investigação, as limitações e as intenções de trabalhos futuros são apresentadas no Capítulo 5.

A tese termina com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas, com vista a sustentar teórica e metodologicamente o estudo. É igualmente disponibilizada uma lista com os anexos referidos ao longo dos vários capítulos.

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo pretende-se estabelecer um corpo teórico que enquadre a investigação, potenciando a credibilidade da mesma, “[...] *ao relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da investigação*” (Coutinho, 2018, p.59). Inicialmente definem-se os conceitos-chave que fundamentam a investigação e de seguida é feito um estado da arte relativo à garantia da qualidade no Ensino Superior, incidindo em particular na Educação Aberta e a Distância.

2.1. Aprendizagem formal e não formal

A aprendizagem é sempre uma mudança; uma mudança para melhor, no sentido dos valores, já que se o específico do Homem é a sua dimensão moral, o específico educacional é também de natureza moral (Simões, 2007). A aprendizagem relaciona-se com a capacidade de desenvolver nas pessoas o carácter virtuoso, seja em contextos formais, informais ou não formais. Ela pode ser diferenciada de acordo com o nível de organização e estrutura, condições nas quais ocorre, funcionalidade e aplicabilidade de conhecimentos, competências e nível de certificação dos resultados alcançados (Young Adult, n.d.). Neste seguimento, considera-se fundamental esclarecer os conceitos de educação formal e não formal, uma vez que o presente estudo engloba tanto cursos formais como não formais.

2.1.1 Definição e características da aprendizagem formal

A aprendizagem formal é aquela que decorre num contexto organizado e estruturado (num estabelecimento de ensino ou no local de trabalho), em que os objetivos, a duração e os recursos são claramente definidos (Cedefop, 2008). É oficial, estruturada, organizada por instituições públicas ou privadas oficialmente reconhecidas por autoridades educacionais relevantes. Engloba o ensino primário, secundário, profissional e superior (Young Adult, n.d.). Baseada num currículo formal, a aprendizagem formal culmina, em geral, numa validação e certificação formalmente reconhecida e é frequentemente orientada e legitimada pelo governo (Eaton, 2010).

2.1.2 Definição e características da aprendizagem não formal

A aprendizagem não formal pode ocorrer dentro e fora das instituições educativas e acolher pessoas de qualquer idade (Cedefop, 2008). Está integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos), mas apresenta mais estrutura do que aquela associada à educação informal, que normalmente ocorre naturalmente e espontaneamente como parte de outras atividades (Cedefop, 2008, Wikipédia, 2019).

Partilha de grande parte dos princípios da aprendizagem formal, embora a motivação para aprender seja intrínseca ao estudante. Um outro aspeto considerado nas definições de aprendizagem não formal prende-se com a intencionalidade de partilha de conhecimentos entre os aprendentes, sendo que poderá existir ou não conteúdo especializado na temática em estudo (Cedefop, 2008, 2012; Eshach, 2007; Schwier & Seaton, 2013).

De acordo com a UNESCO (2010), a educação não formal é entendida como

Any organized and sustained educational activities that do not correspond exactly to the definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out-of-school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non-formal education programmes do not necessarily follow the 'ladder' system, and may have different duration, and may or may not confer certification of the learning achieved (p.213).

Na aprendizagem não formal, os estudantes podem desistir de um percurso de aprendizagem a qualquer momento, quando perdem a motivação ou sentem que não estão a obter o que acreditam que realmente necessitam (Latchem, 2012).

A aprendizagem não formal pode ou não ser guiada por um currículo formal (Eaton, 2010), embora seja importante a sua integração nas estruturas nacionais de qualificações, de modo a possibilitar a certificação e o acesso a sistemas de aprendizagem formal (Latchem, 2012). Os resultados da aprendizagem não formal podem ser validados e conduzir à certificação (Cedefop, 2008, 2012; Eshach, 2007; Schwier & Seaton, 2013). É altamente enriquecedora e contribui para a aquisição e desenvolvimento de diversas competências (Eaton, 2010). Pode ainda trazer benefícios a indivíduos, comunidades e economias, permitindo construir parcerias a longo prazo e representar uma boa relação custo-benefício (Latchem, 2012).

2.1.3 Definição de oferta formativa formal e não formal no âmbito do presente estudo

No presente estudo entende-se por oferta formativa formal:

Todos os cursos/programas abertos e a distância conferentes (licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e não conferentes de grau (ex.: pós-graduações, especializações), oferecidos por Instituições de Ensino Superior, acreditados ou não pela Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior (A3ES). Conferem certificação.

Por oferta formativa não formal entende-se:

Os cursos/programas abertos e a distância estruturados, em termos de objetivos e recursos de aprendizagem, oferecidos por Instituições de Ensino Superior e que acolhem pessoas de qualquer idade. Podem conferir certificação e possibilitar o acesso a sistemas de aprendizagem formal.

2.2 Dos Recursos Educacionais Abertos à Educação Aberta e a Distância

Openness is the opposite of secrecy.

(Inamorato dos Santos *et al.*, 2016)

2.2.1 Como devem ser entendidos os Recursos Educacionais Abertos (REA)?

Apesar de não existir uma definição consensual de REA na literatura, eles são geralmente entendidos como materiais de ensino, aprendizagem e investigação, disponibilizados em formato digital ou outro. Residem no domínio público e são disponibilizados sob uma licença aberta e sem custos, possibilitando o acesso, o uso, a adaptação e a redistribuição. Apresentam-se, de seguida, algumas das definições mais comuns do termo REA:

Tabela 2.1 - Definições de REA

Autores	Definição
OECD, 2007	<i>Open Educational Resources are digitized materials offered freely and openly for educators, students, and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research. OER includes learning content, software tools to develop, use, and distribute content, and implementation resources such as open licenses.</i>
Shuttleworth Foundation & Opens Society Foundations, 2008	<i>Open educational resources should be freely shared through open licences which facilitate use, revision, translation, improvement and sharing by anyone. Resources should be published in formats that facilitate both use and editing, and that accommodate a diversity of technical platforms. Whenever possible, they should also be available in formats that are accessible to people with disabilities and people who do not yet have access to the Internet.</i>
(UNESCO and Commonwealth of Learning, 2015)	<i>OER can include full courses/programmes, course materials, modules, student guides, teaching notes, textbooks, research articles, videos, assessment tools and instruments, interactive materials such as simulations and role plays, databases, software, apps (including mobile apps) and any other educationally useful materials.</i>

Autores	Definição
(Commons, 2016)	<i>Open Educational Resources are teaching and learning materials that you may freely use and reuse, without charge. OER often have a Creative Commons or GNU¹ license that state specifically how the material may be used, reused, adapted, and shared.</i>
(UNESCO, 2012, 2018; William and Flora Hewlett Foundation, 2018)	<i>Open Educational Resources (OER) are teaching, learning and research materials in any medium – digital or otherwise – that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions.</i>

Diretamente relacionado com o conceito de REA surge o de *Massive Open Online Courses* (MOOC). Os MOOC são cursos *online* desenhados para grandes audiências e aos quais podem aceder qualquer pessoa em qualquer parte do mundo desde que tenham uma boa ligação à internet. São, portanto, cursos abertos, sem requisitos de entrada e que oferecem uma experiência de aprendizagem completa e gratuita. São normalmente desenhados por especialistas do Ensino Superior e da Indústria e oferecidos através de *Learning Management Systems* (LMS) ou plataformas dedicadas exclusivamente a este tipo de cursos (ex.: *Coursera, EdX, Udacity*, etc.) (OpenupEd, 2015; Witthaus *et al.*, 2016). De referir que os REA receberam mais atenção recentemente devido ao enorme entusiasmo em torno dos MOOC (Kalz *et al.*, 2015).

De acordo com a UNESCO (2018), os REA ajudam a melhorar a educação em todo o mundo, uma vez que são importantes tanto para os países em desenvolvimento, onde o acesso às salas de aula pode ser limitado e onde os programas de formação de professores não existem; como para os países desenvolvidos, já que podem contribuir para a redução de custos. Na tabela seguinte são sumarizados os benefícios dos REA para estudantes, professores, ministérios da educação, governos e para a população em geral.

¹ A licença *Creative Commons* é utilizada quando um autor quer atribuir a outras pessoas o direito de reutilizar, adaptar e partilhar o seu trabalho. A licença GNU é semelhante à *Creative Commons* mas foi desenvolvida especificamente para licenciar programas informáticos de acesso livre.

Tabela 2.2 - Benefícios dos REA
 Fonte: UNESCO, n.d. – adaptado pela autora

Estudantes	Professores, Ministérios da Educação e Governos	Pessoas de todas as idades e contextos
Os REA oferecem acesso gratuito a alguns dos melhores cursos do mundo. Eles também possibilitam a redução de custos, pois não será necessário despende dinheiro com livros caros.	Os REA fornecem acesso gratuito e legal a alguns dos melhores cursos do mundo. Os professores podem adaptá-los às línguas e culturas locais e usá-los como base de inovação das práticas pedagógicas.	Não é necessário ser professor ou aluno para perceber a mais valia dos REA. O acesso livre à informação é um direito humano fundamental, e os REA possibilitam que pessoas de todas as idades e contextos aprendam mais sobre o mundo à sua volta e acessem ferramentas que contribuam para melhorar a sua vida.

Importa, ainda, trazer para este tópico o conceito de conteúdo gratuito (*free-of-charge content*), que não deve ser confundido com REA. O conteúdo gratuito é aquele que é disponibilizado de forma gratuita (em formato impresso ou digital) mas que permanece protegido pelos direitos de autor. Assim, embora não exista um custo associado ao acesso, os utilizadores não o podem usar, reutilizar, adaptar ou partilhar sem previamente solicitar permissão ao autor ou ao detentor dos direitos autorais (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

2.2.2 Definição de REA adotada no âmbito do presente estudo

Após esta abordagem ao conceito de REA, considera-se no presente estudo a seguinte definição:

REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação disponíveis em formato *online*, em acesso aberto e sem qualquer custo associado. Podem ser criados e acedidos por qualquer pessoa. Dentro dos REA estão incluídos materiais de ensino e aprendizagem, cursos ou programas (ex.: MOOC), livros didáticos, artigos de investigação, vídeos, ferramentas, instrumentos de avaliação, bancos de dados, *standards*, *software* e qualquer outro material educativo útil. Os REA podem ser usados, reutilizados, adaptados e partilhados por outras pessoas que não o autor, mas respeitando sempre a licença aberta associada (ex.: Creative Commons, GNU).

2.2.3 Como deve ser entendida a Educação Aberta e a Distância (EAD)?

A EAD mudou drasticamente nos últimos anos, em consequência da crescente e rápida evolução tecnológica e das plataformas *online* (Comissão Europeia, 2014).

Segundo Inamorato dos Santos *et al.* (2016), a educação aberta e a distância vai muito mais além dos REA e dos dados abertos de pesquisa, englobando decisões estratégicas, métodos de ensino, colaboração entre indivíduos e instituições, entre outros.

A educação a distância (EaD) surge a partir de 1980, com foco no crescente fenómeno das universidades abertas e a distância (Weller, Jordan, DeVries, & Rolfe, 2018). Ao longo de três séculos, a educação a distância assistiu a uma evolução estrondosa, passando por processos de correspondência, rádio e televisão, sendo que hoje em dia é maioritariamente através da internet que o processo de aprendizagem a distância ocorre.

Também o termo educação aberta se encontra em evolução constante. Abrange várias filosofias e teorias que defendem o acesso à educação de todos aqueles que desejam aprender, com especial ênfase nas práticas baseadas na partilha e na reutilização (Weller *et al.*, 2018). A partir de meados dos anos 80, o termo "educação aberta" torna-se mais relevante, sinalizando uma mudança para a pedagogia centrada no aluno e a remoção de barreiras no acesso ao ensino (Weller *et al.*, 2018).

Tal como já foi dito anteriormente, a educação aberta não se limita apenas aos REA, baseando-se também em tecnologias abertas que facilitam a aprendizagem flexível e a partilha de práticas pedagógicas entre professores/educadores. Inclui, igualmente, novas abordagens de avaliação, acreditação e aprendizagem colaborativa (Shuttleworth Foundation & Opens Society Foundations, 2008). Também no que respeita ao Ensino Superior em específico, a abertura da educação não se restringe apenas à disponibilização dos materiais educacionais sob uma licença aberta, nem à partilha de dados de pesquisa de acesso aberto nos repositórios. No entanto, estas duas vertentes podem e devem ser incluídas no conceito mais amplo de educação aberta, já que permite que as universidades colaborem abertamente e troquem materiais didáticos ou que os produzam em conjunto (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

Apesar da Educação Aberta estar muito associada aos REA, também segundo a Wikipédia (2019), estes dois conceitos não devem ser confundidos, pois os REA são considerados apenas uma das formas de abertura no movimento da Educação Aberta:

“Not to be confused with Open educational resources. Open education is education without academic admission requirements and is typically offered online. Open education broadens access to the learning and training traditionally offered through formal education systems. The qualifier "open" refers to the elimination of barriers that can preclude both opportunities and recognition for participation in institution-based learning. One aspect of openness or "opening up" education is the development and adoption of open educational resources.”

Wikipédia (2019)

De acordo com o Open & Distance Learning Quality Council, a Educação Aberta e a Distância:

“[...] includes any provision in which a significant element of the management of the provision is at the discretion of the learner, supported and facilitated by the provider. This ranges from traditional correspondence courses, on-line provision and interactive CD ROMs, e-learning and blended learning to open learning centres and face-to-face provision where a significant element of flexibility, self-study, and learning support, is an integral part.”
(Open & Distance Learning Quality Council [ODLQC], 2012)

Mulder (2010 cit. in Mulder & Janssen, 2013) defende que existem dois tipos de abertura na educação: a clássica e a digital. A educação aberta clássica é caracterizada por seis dimensões:

- a) Acesso aberto - qualquer pessoa pode participar no curso, independentemente das suas qualificações, pelo que não são exigidas certificações e diplomas para entrar.
- b) Liberdade no tempo - os estudantes podem iniciar o curso ou programa em qualquer altura do ano.

- c) Liberdade no ritmo de estudo - o estudante pode determinar o seu ritmo e horário de estudo.
- d) Liberdade no espaço - o estudante pode estudar através de livros e de recursos e serviços *online*; pode fazê-lo a partir de casa, do trabalho, de uma biblioteca, de uma sala de aula virtual, de um jardim, etc.
- e) Abertura nos conteúdos programáticos – o curso/programa possibilita alguma flexibilidade no que respeita ao seu conteúdo e respetiva ordem. O aluno pode combinar módulos / cursos; existem programas parciais e programas completos.
- f) Abertura a vários públicos-alvo – o curso/programa integra vários públicos-alvo, com idades e contextos distintos, respeitando que o aluno é um aprendiz ao longo da vida, pelo que pode estar a conjugar os seus estudos com outras atividades.

Por sua vez, a vertente mais digital da educação aberta está baseada em quatro dimensões relacionadas à abertura digital e que vêm complementar as anteriores (Mulder, 2010, cit. in Mulder & Janssen, 2013):

- a) Código aberto (*open-source*) – refere-se ao livre acesso ao código-fonte de um *software* desenvolvido.
- b) Acesso aberto – apesar do nome da dimensão ser a mesma, nesta era mais digital o acesso aberto refere-se ao acesso livre, *online* e gratuito a produtos culturais, científicos e/ou académicos (respeitando sempre a propriedade intelectual).
- c) Conteúdo aberto – conteúdo que é publicado sob uma licença (ex.: *Creative Commons*), permitindo que o mesmo seja copiado, adaptado e distribuído livremente.
- d) Recursos Educativos Abertos - são recursos de ensino, aprendizagem e investigação que residem no domínio público ou que foram partilhados sob uma licença de propriedade intelectual que permite a sua livre utilização por parte de outras pessoas.

Em nenhum lugar do mundo existe uma instituição educacional que seja 100% aberta e que respeite na totalidade estas dimensões (Mulder & Janssen, 2013). Historicamente, as universidades abertas têm um maior cuidado em fundamentar as suas políticas, estratégias e planos de ação nestas dimensões, quando comparadas com as universidades tradicionais, cujo modelo é sempre mais fechado. Porém, hoje em dia estas diferenças são pouco

evidentes, pois apesar de se caracterizarem por um modelo mais fechado, as universidades tradicionais incluem já algumas das dimensões da educação aberta; e, por sua vez, a barreira entre o mundo clássico e o mundo digital começa também a desvanecer-se (Mulder & Janssen, 2013).

A educação aberta é tipicamente oferecida a distância e de forma *online* (Wikipédia, 2019), sendo vista como uma forma de operacionalizar a educação através das tecnologias digitais (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). Assim, no presente estudo adotou-se o conceito de Educação Aberta e a Distância (EAD) em detrimento do conceito de Educação a Distância (EaD), por se considerar que a abertura da educação é a nova geração da EaD, permitindo novas formas de ensino e aprendizagem, uma maior flexibilidade no acesso aos materiais e a atração de novos públicos. A sua finalidade é aumentar o acesso e a participação de todos, removendo barreiras entre a aprendizagem formal e não formal (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016) e tornando a aprendizagem acessível a todos, abundante e personalizável, sendo considerada a forma mais flexível de aprender e ensinar, quer em termos de tempo e lugar, como também em termos de ritmo de aprendizagem e ensino (Naidu, 2017).

A EAD é definida pelo *Open Education Consortium* (2018) da seguinte forma: “*encompasses resources, tools and practices that employ a framework of open sharing to improve educational access and effectiveness worldwide.*” Segundo o Consórcio, a EAD é uma combinação entre a partilha do conhecimento e da tecnologia do Século XXI, de modo a poder-se criar um vasto conjunto de recursos educacionais, tirando-se partido do espírito colaborativo para se desenvolver abordagens educacionais abertas e mais adaptadas às necessidades dos estudantes.

A EAD, através do poder da internet, busca ampliar as oportunidades educacionais, permitindo que pessoas em todo o mundo tenham acesso ao conhecimento, se conectem e colaborem.

Peters (n.d) defende que a EAD não se restringe apenas a uma aprendizagem baseada no *campus* com a ajuda de meios digitais específicos, argumentando que a mesma se alicerça numa abordagem totalmente diferente, com uma tipologia de aprendentes distinta, assim como objetivos, métodos, meios e estratégias específicos e, acima de tudo, diferentes objetivos no que respeita à política educacional.

O conceito de EAD é também delimitado por outros termos muito frequentes na literatura, de entre os quais se destacam: *e-Learning*, *online learning* e *blended-Learning*.

e-Learning

Um estudo conduzido por Sangrà et. al., sobre a construção de uma definição inclusiva de e-Learning, comprova que há uma enorme disparidade concetual em torno do conceito de e-Learning, não existindo portanto um consenso entre a comunidade científica (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012). O estudo demonstra ainda que autores com um perfil tecnológico direcionam as suas definições para uma vertente mais tecnológica, enquanto que os autores com um perfil educacional se focam no novo paradigma educacional e da comunicação. Uma definição de e-Learning é apresentada no estudo como resultado do mesmo, sendo considerada uma abordagem de ensino e aprendizagem que se baseia no uso de meios eletrónicos e ferramentas que contribuem para a melhoria do acesso à formação, comunicação e interação e que facilita a adoção de novas formas de compreender e desenvolver a aprendizagem (p.152).

Numa perspetiva complementar, Tony Bates (2008) considera que o e-Learning engloba todas as atividades baseadas no uso do computador e da Internet, que apoiam o ensino e a aprendizagem tanto a distância quanto no *campus* presencial. Nesta definição é ainda incluído o suporte administrativo e académico que as tecnologias providenciam.

Online Learning (aprendizagem online)

De acordo com Ally (2008), ao longo do tempo foram usadas diferentes terminologias para designar o conceito de aprendizagem *online*, tais como “*e-learning, Internet learning, distributed learning, networked learning, tele-learning, virtual learning, computer-assisted learning, web-based learning, and distance learning*” (p. 16). No entanto, apesar desta dispersão de conceitos dificultar o desenvolvimento de uma única definição de aprendizagem *online*, há algo de comum entre todos eles: o aprendente está fisicamente distante do tutor/docente e faz uso da tecnologia para aceder aos materiais de aprendizagem. Assim, o autor define aprendizagem *online* como uma modalidade que faz uso da Internet para aceder a materiais de aprendizagem; interagir com o conteúdo, docente e colegas. É também através da internet que se obtém apoio durante todo o processo de aprendizagem, a fim de se adquirir conhecimento, construir significado pessoal e crescer a partir da experiência de aprendizagem.

Blended-Learning/b-learning (aprendizagem mista)

A aprendizagem mista, ou *blended-Learning*, é definida por Fernandes (2015) como “um modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de educação online e de educação presencial ancoradas num redesenho multimodal, multilinear e flexível” (p.278).

Por outro lado, Nazarenko (2015) defende que o conceito de aprendizagem mista é atraente, pois ao conjugar os princípios da pedagogia milenar à inovação tecnológica, permite a preservação de formas tradicionais de aprendizagem, moldadas por séculos de experiência pedagógica, e a integração de tecnologias num único processo de ensino e aprendizagem.

2.2.4 Definição de Educação Aberta e a Distância adotada no âmbito do presente estudo

Uma análise aos vários conceitos anteriormente explorados permite-nos verificar que existe uma enorme disparidade entre eles, sendo que e-Learning pode ser considerado *online learning* e *online learning* pode englobar o conceito de e-Learning, educação a distância e *b-learning*. Neste sentido, considera-se fundamental esclarecer o que se entende por Educação Aberta e a Distância no presente estudo, apresentando-se de seguida a definição que o suporta:

Entende-se por EAD toda a oferta formativa formal e não formal, totalmente a distância (*online learning*) e mista (*b-Learning*), massiva e não massiva, que se fundamenta nos princípios da educação aberta, como sejam a flexibilidade no acesso aos materiais de aprendizagem; a liberdade no tempo e no ritmo de estudo; e a acessibilidade por parte de todas as pessoas, independentemente do contexto sociocultural, da religião, da zona geográfica em que se encontram e das limitações físicas e/ou psicológicas.

Engloba recursos, cursos, ferramentas e práticas que se baseiam na partilha aberta, por forma a melhorar o acesso e a eficácia educativa em todo o mundo. Na EAD a aprendizagem é centrada no estudante.

2.2.5 Sustentabilidade da Educação Aberta e a Distância

Existem alguns desafios quando se fala na integração da abertura e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, sendo um desses grandes desafios a sustentabilidade financeira das instituições e dos sistemas. Muitas instituições enfrentam hoje em dia uma concorrência crescente como consequência da gradual globalização e massificação do ensino superior e do aumento da oferta de REA, existindo, portanto, um paradoxo entre a abertura da educação e o modelo de negócio que permite a sua sustentabilidade (Daniel, 2012).

A OCDE (2007) identifica alguns argumentos para as instituições apostarem cada vez mais em REA e, contribuírem para o movimento da EAD:

1. Altruísmo, uma vez que a educação é um direito humano e partilhar o conhecimento é algo que deve ser feito sem se esperar nada em troca.
2. Maximizar o dinheiro dos contribuintes (através dos impostos), já que as instituições de ensino público ao fazerem uso do dinheiro público na criação de recursos de ensino e aprendizagem, devem potenciar a sua partilha e reutilização.
3. Cortar nos custos de desenvolvimento, uma vez que através da partilha e reutilização está-se a fazer um melhor uso dos recursos disponíveis. Com base neste princípio, não será necessário desenvolver algo de raiz sempre que surgir uma necessidade, podendo reutilizar-se algo que já foi criado anteriormente, poupando-se tempo e dinheiro.
4. Fazer uma demonstração da oferta formativa de forma aberta e gratuita, de modo a poder-se atrair novos estudantes.
5. Oferecer o curso abertamente e de forma gratuita, mas exigir o pagamento por um acompanhamento mais personalizado e pelo certificado, por exemplo.
6. Estimular a inovação e o desenvolvimento interno, pois a partilha aberta contribuirá para acelerar o desenvolvimento de novos recursos de aprendizagem e, consequentemente, estimulará a inovação.

Stacey (2012) defende que tornar algo aberto permite reduzir custos e gerar receita. Embora nem sempre essa receita seja direta, a EAD pode contribuir para uma aprendizagem mais rápida e conduzir a um maior sucesso do aluno.

Os REA podem conduzir a novas formas de educação através da cooperação e colaboração entre instituições, possibilitando novas formas de educação e trazendo novos estudantes para o mercado educacional. A este propósito, o autor considera que os REA:

- Aumentam o acesso à educação;
- Possibilitam os estudantes de avaliar e planejar as suas escolhas;
- Permitem publicitar a qualidade intelectual da instituição e atrair novos estudantes;
- Contribuem para o aumento de inscrições em cursos pagos;
- Aceleram a aprendizagem;
- Geram inovação através da colaboração;
- Agregam valor à produção de conhecimento.

Ainda dentro das vantagens no desenvolvimento e adoção de REA e, particularmente no que aos MOOC diz respeito, este tipo de cursos foi considerado por alguns decisores políticos como uma possível solução para alguns dos desafios detetados nos sistemas educacionais europeus por diversas razões (Kalz *et al.*, 2015), nomeadamente:.

- Ajudam a expandir o acesso ao ensino superior, oferecendo acesso gratuito e *online* a qualquer pessoa, inclusive aos que abandonaram a escola precocemente;
- Impulsionam a modernização da educação, promovendo uma educação inovadora e desafiando o papel tradicional do professor;
- Fomentam a colaboração interinstitucional;
- Promovem a educação e a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o crescimento pessoal, emprego e inclusão social nas sociedades europeias.

Um estudo levado a cabo pela Universidade Aberta do Reino Unido (UKOU) revela que os cursos não-formais oferecidos na sua plataforma de conteúdo aberto – OpenLearn - funcionam como uma estratégia de *marketing*, de modo a captar novos estudantes para os cursos formais oferecidos pela instituição (Law & Perryman, 2017). O mesmo tem vindo a acontecer na Universidade Aberta da Holanda (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2007). Apesar do retorno financeiro não ser imediato, instituições como as Universidades Abertas do Reino Unido e da Holanda têm visto o número de inscrições nos cursos formais aumentar devido à estratégia de promoção da oferta formativa não formal que têm vindo a implementar.

Fischer (2014) defende que, atualmente, ainda nos encontramos numa fase inicial de desenvolvimento dos MOOC e que no futuro tudo indica que apenas os serviços básicos (ex.: vídeos) permanecerão abertos e com acesso livre, enquanto que os serviços mais *premium* (ex.: tutoria/orientação, feedback e certificação) terão que ser pagos.

Alguns críticos (Kalz *et al.*, 2015; Naidu, 2017) defendem que o movimento dos MOOC é apenas uma estratégia de *marketing* das instituições de ensino superior e que o seu crescimento exponencial foi em grande parte impulsionado pelo desejo de obter retorno financeiro e não pelo retorno social, ou seja, pelo altruísmo associado à abertura da aprendizagem a todos. Esta perspetiva transporta-nos ainda para uma outra vertente da sustentabilidade: a das taxas de conclusão e desistência dos MOOC, que tanto tem gerado discussão.

A baixa taxa de conclusão/elevada taxa de desistência associada aos MOOC é uma das limitações mais apontadas pelos críticos e que mais discussão tem gerado. A taxa de desistência de um MOOC está muitas vezes associada à fraca qualidade do mesmo (Naidu, 2017). Porém, é necessário compreender que as taxas de conclusão são tipicamente avaliadas sem se considerar as intenções dos estudantes relativamente à participação no curso, sendo que muitos dos estudantes que se inscrevem em MOOC não têm como finalidade a conclusão do curso e a obtenção de um certificado (G. Fischer, 2014; Naidu, 2017; Reich, 2014). De acordo com um estudo sobre as taxas de conclusão e retenção nos MOOC atendendo às intenções dos estudantes, levado a cabo pela HarvardX (Universidade de Harvard) (Reich, 2014), constatou-se que, em média, 22% dos estudantes inquiridos que pretendiam concluir um curso receberam um certificado no final, comparativamente com 6% dos estudantes que pretendiam apenas navegar no curso sem intenção de o concluir. Muitos estudantes que não pretendiam obter um certificado nos nove cursos avaliados, obtiveram-no, enquanto que a maioria daqueles que pretendiam obter um certificado não o fez. Nesse estudo é ainda referido que, independentemente das intenções de um estudante, as taxas de adesão são sempre mais altas no início do curso, pois em muitos casos o primeiro módulo/unidade é a única parte do curso que os estudantes consultam e em que participam. Este é um dado muito importante para as equipas de desenvolvimento dos cursos, uma vez que devem tornar o primeiro módulo dos cursos convidativo e atraente.

Também Reich (2014) defende que baixas taxas de aprovação num MOOC podem ter vários motivos:

- A qualidade do curso é baixa;
- O curso é difícil e não está adaptado às reais necessidades dos estudantes;
- Os estudantes pretendem apenas fazer uma parte do curso;
- Podem surgir imprevistos pessoais que impeçam os estudantes de conciliar a vida pessoal com o curso.

Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, a educação é entendida como algo que vai além da disponibilização de conteúdos e aprender é mais do que saber informações e fatos específicos. Trata-se de pensar de forma crítica e reflexiva e de encontrar formas de ver o mundo de diferentes pontos de vista (G. Fischer, 2014).

As pessoas envolvem-se na aprendizagem autodirigida se tiverem um interesse e paixão por um domínio de conhecimento ou atividade. A principal limitação para esse tipo de pessoas não é, portanto, o acesso à informação, mas sim o interesse, a paixão e a disposição de se envolverem em atividades de aprendizagem adaptadas à realidade e com significado e aplicabilidade pessoal (G. Fischer, 2014).

2.3 Garantia da qualidade no Ensino Superior

Processos robustos para assegurar a qualidade da oferta de ensino superior são um requisito fundamental para incutir a confiança e o reconhecimento das qualificações. Por outro lado, as instituições, as entidades profissionais e todas as partes interessadas estão cada vez mais empenhadas em tornar a aprendizagem *online* uma experiência de qualidade para os estudantes (Butcher & Wilson-Strydom, 2013).

Considera-se fundamental fazer um enquadramento ao Processo de Bolonha e o seu contributo para a qualidade da EAD no Ensino Superior. O Processo de Bolonha foi a resposta dos governos nacionais aos problemas decorrentes da mobilidade de estudantes e diplomados europeus, impulsionados pela União Europeia. Muitos ministros do ensino superior concordaram em encontrar uma solução de convergência entre os seus sistemas para facilitar intercâmbios institucionais de estudantes e o reconhecimento mútuo de graus e períodos de estudo na Europa. Hoje, o Processo de Bolonha está implementado em 48 países, que juntos formam o Espaço Europeu do Ensino Superior (*European Higher Education Area - EHEA*) (UE, 2018).

No âmbito do Processo de Bolonha, foram realizados esforços significativos para reforçar os procedimentos de garantia de qualidade em todo o Espaço Europeu do Ensino Superior, não só no que se refere aos cursos presenciais mas também aos que são oferecidos a distância (Comissão Europeia, 2014).

Os principais objetivos do Processo de Bolonha passam pela introdução do sistema de três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento), pelo reforço da garantia da qualidade, pela facilidade de reconhecimento das qualificações, graus e períodos de estudo noutros países, inclusão social e aumento da mobilidade de estudantes e funcionários UE, 2018). Os sistemas de educação e formação divergiam de país para país, dificultando o reconhecimento das qualificações e, conseqüentemente, criando uma barreira para aqueles que se queriam candidatar a um curso ou a um emprego num outro país. Com o Processo de Bolonha existe agora uma maior compatibilidade entre os vários sistemas de educação e formação dos Estados-membros, tornando também as IES europeias mais competitivas e atraentes para o resto do mundo (Comissão Europeia, n.d.).

Em Portugal, o Processo de Bolonha implicou uma das maiores mudanças que o Ensino Superior experienciou nos últimos anos. Em 2005, foi publicada a Lei n.º 49/2005, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando (Diário da República, 2006, março, 24, p.2242):

- A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional;
- A adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos;
- A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências;
- A adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS — *European Credit Transfer and Accumulation System*), baseado no trabalho dos estudantes.

Em 2006 foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2006, que procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, referidas anteriormente. Seguidamente, em 2008, foi publicado um novo Decreto-Lei (Decreto-Lei n.º 107/2008)

com o intuito de promover a simplificação e desburocratização dos procedimentos enunciados no anterior Decreto, resultante da experiência de aplicação. Neste Decreto-Lei é referido que a adoção do modelo de organização do ES em três ciclos alcançou em 2007-2008 cerca de 90% dos cursos, tendo-se atingido os restantes 10% até o ano de 2010 (Diário da República, 2008, junho, 25). De referir, ainda, duas grandes iniciativas europeias associadas ao Processo de Bolonha e que em muito têm contribuído para o aumento da mobilidade e o reconhecimento de qualificações além fronteiras: o Programa ERASMUS+ e o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS).

A introdução do Erasmus + contribuiu para o aumento da mobilidade de funcionários e estudantes, oferecendo também oportunidades para intercâmbios académicos com os países de Bolonha fora da EU e ainda com vários outros países parceiros em todo o mundo (UE, 2018).

Por sua vez, o ECTS foi desenvolvido no âmbito do Programa ERASMUS, tendo como principal propósito facilitar a transferência de créditos que os estudantes adquiriam em IES estrangeiras, de modo a que fossem contabilizadas nos seus estudos quando regressassem à instituição de origem. Hoje em dia é também usado para ajudar a projetar os currículos centrados no estudante, com base em resultados claros de aprendizagem, e também para avaliar a qualidade desses próprios currículos (União Europeia [UE], 2018). O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos é, portanto, um meio padronizado de comparar o volume de aprendizagem baseado nos resultados de aprendizagem definidos e a respetiva carga de trabalho associada no Ensino Superior em toda a União Europeia e outros países europeus colaboradores (European Higher Education Area [EHEA], Bologna Process, & European Commission, 2015).

2.3.1 O que se entende por qualidade no Ensino Superior?

A qualidade é, provavelmente, dos tópicos mais discutidos e controversos em educação (Ossiannilsson, Williams, Camilleri, & Brown, 2015).

A qualidade, enquanto sinónimo de distintividade (Miranda & Teixeira, 2006), é considerada essencial nas IES, podendo ser sinónimo de sofisticação, grau de satisfação, adesão a determinadas diretrizes ou simplesmente adequação a uma determinada finalidade (Deepwell, 2007). Garantir a qualidade torna-se, portanto, crucial no apoio ao ES, uma vez que ajuda as instituições a responderem às mudanças, assegurando que as qualificações

obtidas pelos estudantes e as suas experiências de aprendizagem permanecem na vanguarda das missões institucionais (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015; Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional e Ministro da Educação e Ciência [MADR/MEC], 2014), sendo da responsabilidade de cada instituição o desenvolvimento de uma cultura de qualidade (European University Association, 2007).

De acordo com um relatório publicado em 2014 pelo organismo europeu para a cooperação entre as organizações nacionais de garantia da qualidade no ES – a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), “*quality assurance plays a major role in contributing to the comparative dimension and transparency of higher education at the European level*” (Bach, Dragojević, Findlay, Hering, & Udam, 2014, p.7). Assim, os processos de garantia da qualidade devem ser estabelecidos na cultura organizacional, envolvendo a totalidade da organização educativa e não apenas determinados setores (McGhee, 2003).

Alguns autores defendem que a definição de qualidade no Ensino Superior deve considerar a perspectiva do estudante como ponto de partida para o desenvolvimento da qualidade nas diversas áreas de aprendizagem *online*, assumindo que a aprendizagem é um processo de cocriação entre o ambiente de aprendizagem *online* e o aluno (U. D. Ehlers, 2004; Jung, 2011).

A fim de avaliar a qualidade de um sistema ou programa educacional, é importante esclarecer o que se entende por qualidade no ES, pelo que se apresentam, em seguida, algumas definições que ajudam a melhor entender o conceito.

De acordo com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), qualidade no Ensino Superior é um conceito:

Multidimensional, multinível e dinâmico, que se relaciona com o contexto de um modelo educacional, com a missão e objetivos institucionais, bem como com as normas e os termos de referência específicos de um determinado sistema, instituição, curso, programa ou unidade disciplinar. A qualidade pode, assim, assumir diferentes significados, por vezes conflitantes, dependendo: (i) da perspectiva dos diferentes interessados no ensino superior (por exemplo, estudantes, professores, áreas disciplinares, mercado de trabalho, sociedade, governo); (ii) das suas referências (inputs, processos, outputs, missões, objetivos, etc.); (iii) dos atributos ou das características do mundo académico a avaliar; e (iv) do período histórico no desenvolvimento do ensino superior (A3ES, n.d., p.12).

O conceito de qualidade no ES faz parte das IES desde a sua criação, sendo que atualmente a grande maioria dos países têm um sistema, organismo e/ou agência nacional que monitoriza e garante a qualidade deste nível de ensino.

Assumindo como principal objetivo desta investigação a criação de um referencial que ajude a garantir a qualidade da EAD nas IES, torna-se fundamental explicitar o conceito de garantia de qualidade. Seria até redutor falar de qualidade isoladamente, sem se considerar os mecanismos que a sustentam:

[Garantia da qualidade é um] Termo abrangente referente a um processo contínuo de avaliação da qualidade de um sistema de ensino superior, de instituições de ensino superior, ou de ciclos de estudos. Como mecanismo de regulação, a garantia de qualidade focaliza-se tanto na responsabilização e prestação de contas, como na melhoria, fornecendo informações e juízos de valor através de um processo estruturado e consistente, baseado em critérios bem estabelecidos (A3ES, n.d., p.8).

A preocupação com a garantia da qualidade, seja do ensino, da aprendizagem ou da qualificação, está cada vez mais presente nas IES, devido, entre outros fatores, à crescente massificação, ao aumento da oferta educacional e à perda de confiança nas IES. Apesar das críticas e de existir alguma tensão entre os dois principais papéis da garantia de qualidade – enquanto meio de responsabilização e enquanto caminho para a melhoria da qualidade (Butcher & Wilson-Strydom, 2013; ENQA, 2015) - há dois denominadores comuns na definição deste conceito: (i) a qualidade do ensino e da aprendizagem; e (ii) a qualidade da qualificação (Gaskell & Mills, 2014). Assim, a avaliação da qualidade, enquanto “*processo de análise sistemática e crítica, com vista à emissão de juízos e recomendações de uma instituição de ensino superior ou de um ciclo de estudos*” (A3ES, n.d., p.2), deve ser contemplada, de modo a garantir-se uma melhoria da qualidade das IES de forma sistemática, no sentido de conquistar a confiança dos estudantes, das partes interessadas e da sociedade, em geral. De acordo com a ENQA (2015), a garantia da qualidade deve assegurar um ambiente de aprendizagem no qual o conteúdo dos programas, as oportunidades de aprendizagem e as infraestruturas sejam adequadas ao propósito.

Ainda numa perspetiva complementar, Brusoni *et al.* (2014) consideram qualidade, ao mais alto nível, enquanto excelência.

Excellence can be defined fundamentally as exhibiting characteristics that are exceptional. In the explanatory context, excellence enshrines one aspect of quality, and, according to the traditional view, it links quality with the exceptional. From this point of view, quality is a measure of something special that is not always achieved. Quality refers to something distinctive and, in educational terms, it is linked to notions of excellence of as standard so high, it is rarely attained; it represents something that to which most institutions or scholars can aspire (pp.21-22).

De acordo com os autores, excelência é parte de um processo em que o ponto de partida é sempre a competência. A excelência/qualidade está, portanto, diretamente ligada à

avaliação, sendo que depende dos critérios selecionados e da pessoa, entidade ou sociedade que faz essa mesma avaliação.

Tal como referido anteriormente, excelência é qualidade ao mais alto nível, significando que qualidade nem sempre é sinónimo de excelência. A prova disso é que a grande maioria das agências de garantia da qualidade (integradas no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior - EQAR) não estão atualmente focadas em promover a excelência, tanto interna quanto externa, sendo que o principal foco passa por avaliar se os critérios mínimos de qualidade estão ou não a ser assegurados. Efetivamente, identificar a excelência não é uma prioridade das agências e os métodos adotados e os instrumentos aplicados não têm vindo a ser desenvolvidos para esse fim (Brusoni *et al.*, 2014). Pelo contrário, um modelo de excelência pretende exceder os critérios mínimos de qualidade, sendo necessária a definição de critérios e indicadores de desempenho que se diferenciem e vão mais além dos padrões atuais definidos pelo *European Standards and Guidelines* (ENQA, 2015), com vista ao estabelecimento de uma cultura de excelência no Ensino Superior. A expectativa é que as instituições progridam "de qualidade a excelência" (Brusoni *et al.*, 2014). É, portanto, de extrema importância que exista uma abordagem sistémica da garantia da qualidade, assumindo-a como um processo de melhoria contínua e movendo as IES de um controlo externo para uma cultura interna de qualidade (Jung & Latchem, 2012).

2.3.2 O que constitui a qualidade em EAD no Ensino Superior?

Garantir a qualidade da aprendizagem *online* no Ensino Superior requer visão institucional, comprometimento, liderança, planeamento e envolvimento de parcerias (Butcher & Wilson-Strydom, 2013). Deve haver um alinhamento entre a visão geral e a missão da instituição (Butcher & Wilson-Strydom, 2013).

Em 2015, foi publicado o relatório *Quality models in online and open education around the globe: state of the art and recommendations* (Ossiannilsson, Williams, Camilleri, & Brown, 2015), tendo sido uma fonte de inspiração para o presente estudo e para a criação do referencial de qualidade, pelo que importa descrever os seus objetivos e conclusões. A finalidade do relatório passa por analisar a situação global, no que respeita aos *standards* e orientações mais relevantes para a educação aberta, flexível e a distância, incluindo o e-

Learning², tentando mostrar semelhanças e distinções atendendo à cultura, idioma e maturidade no desenvolvimento da qualidade.

É disponibilizada uma visão global de modelos de qualidade em educação aberta e a distância e demonstrado que melhorar a qualidade da experiência dos estudantes é mais importante do que nunca.

No relatório é referido um conjunto de características comuns aos modelos de qualidade analisados (cf. Figura 2.1), fruto de uma análise efetuada aos modelos, às opiniões de vários *stakeholders*, bem como a outros documentos. Os autores referem que cada uma das características é essencial e intrínseca a qualquer modelo de qualidade, seja ele de nível institucional, regional, nacional ou internacional.



Figura 2.1 – Características comuns aos modelos de qualidade analisados

Fonte: Ossiannilsson *et al.*, 2015, p.31 – adaptado pela autora

² Tendo por base a definição adotada no presente estudo, daqui em diante designa-se de EAD o que os autores do relatório designam de educação aberta, flexível e a distância, incluindo o e-Learning.

Para além das características identificadas, os autores estabeleceram, ainda, um conjunto de princípios universalmente aplicáveis a qualquer modelo de qualidade de EAD, tal como mostra a Figura 2.2.

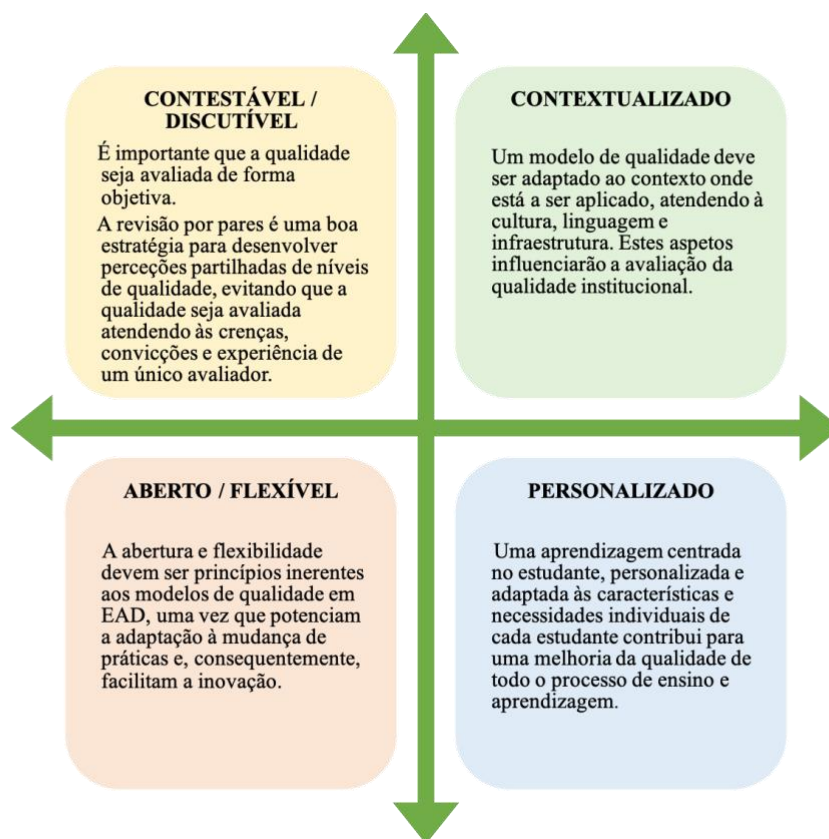


Figura 2.2 – Princípios base dos modelos de qualidade em EAD
Fonte: Ossiannilsson *et al.*, 2015, p.31 – adaptado pela autora

No relatório são também identificadas 11 recomendações aplicáveis a instituições, profissionais, agências e a todos os interessados na garantia da qualidade em EAD, sendo que existe algo transversal a todas elas: os estudantes são agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem e a partilha de informação e conhecimento, assim como a colaboração e a coordenação, são aspetos cruciais e urgentes em EAD. Descreve-se, em seguida, cada uma delas:

1. Integrar a qualidade da EAD na estrutura institucional (já existente) de garantia da qualidade

A integração da EAD no sistema comum de garantia da qualidade requer uma reestruturação desse mesmo sistema:

- Assumir a EAD como aprendizagem potenciada pela tecnologia (TEL), ou seja, otimizar os processos de ensino e aprendizagem suportados pela tecnologia, através da inclusão de critérios específicos que potenciem o acesso eletrónico a recursos de aprendizagem de elevada qualidade e infraestrutura tecnológica adequada.
- Adotar a EAD como modalidade de ensino e aprendizagem – criar um conjunto de critérios de qualidade comuns às várias metodologias de ensino e aprendizagem (totalmente a distância, misto, etc.).
- Ver a EAD como uma impulsionadora da inovação – Os sistemas tradicionais de garantia da qualidade tendem a concentrar-se na garantia de um nível de qualidade já definido, não havendo muita flexibilidade para a introdução de aspetos inovadores. Assim, ao incluírem-se critérios de qualidade em EAD nos sistemas tradicionais de garantia da qualidade, estar-se-á a impulsionar a inovação.

2. Apoiar a contextualização de sistemas de qualidade

Muitos dos modelos de qualidade estudados pelos autores só são aplicáveis a determinados contextos, atendendo a aspetos sociais, económicos e culturais. Exemplos disso são (i) o acesso à internet de banda larga, que não está disponível em todos os pontos do globo; (ii) os ambientes de governança com participação múltipla, sendo uma característica muito comum apenas nas democracias ocidentais; (iii) a utilização de computadores pessoais como forma principal de interagir, menosprezando-se os dispositivos móveis que são a escolha número 1 em muitos países; (iv) e a língua em que os modelos são disponibilizados, já que alguns dos modelos identificados estavam acessíveis apenas na língua do país de onde são originários ou em inglês. Assim, os autores recomendam:

- A tradução e localização dos modelos de qualidade existentes, de modo a permitir um acesso mais amplo, maior aplicabilidade internacional e maior sensibilidade regional;

- O apoio ao desenvolvimento de rótulos de qualidade a nível regional, partindo de ferramentas já existentes, mas adaptadas a cada contexto.
- A criação de critérios de qualidade especificamente para sistemas de aprendizagem suportados por dispositivos móveis.

3. Apoiar o desenvolvimento profissional, em particular através da partilha de boas práticas e informações

Os autores do relatório verificaram que nos modelos analisados existem critérios de qualidade que deixam margem para juízos baseados na experiência dos revisores que avaliam o curso/programa. De modo a evitar a parcialidade da avaliação da qualidade, os autores recomendam que os revisores tenham algum tipo de formação que lhes permita entender melhor as suas responsabilidades e aprimorar as suas competências.

Assim, defendem a partilha de boas práticas através da criação de um espaço virtual onde são disponibilizadas ferramentas de qualidade, trabalhos de investigação na área, exemplos de *benchmarking* a nível mundial, programas de desenvolvimento profissional e materiais de apoio para IES e Agências de Garantia da Qualidade, podendo ainda ser complementado por ferramentas sociais que permitam a interação e a comunicação entre todos os envolvidos no processo de avaliação da qualidade.

4. Comunicar e promover princípios gerais

Esta recomendação está diretamente relacionada com as características e princípios dos modelos de qualidade (cf. Figura 2.1 e Figura 2.2), sendo que os autores referem que os *stakeholders* devem assumir a responsabilidade primordial de comunicar e promover esses mesmos princípios através de um conjunto de ações, nomeadamente formar os avaliadores sobre os princípios de qualidade e promovê-los em Instituições com oferta de EAD, de modo a que sejam a base das suas políticas de garantia da qualidade.

5. Apoiar as instituições no desenho e implementação de um sistema de gestão de qualidade personalizado

Os modelos de qualidade devem ser usados com a finalidade de se criar uma cultura de qualidade dentro das instituições. No entanto, existem diferentes níveis de maturidade institucionais no que diz respeito à qualidade em EAD, sendo que há instituições que ainda estão a dar os primeiros passos e, portanto, necessitam de apoio no desenvolvimento do seu sistema de qualidade; e há outras instituições que procuram melhorar continuamente os sistemas já desenvolvidos e amplamente implementados. É, por isso, importante apoiar as IES, dando resposta às suas reais necessidades de forma personalizada, atendendo não só ao nível de maturidade, mas também a aspetos anteriormente referidos como sejam o contexto cultural, a infraestrutura, a língua, etc.

6. Aceitar a desagregação e o surgimento de provedores educacionais não tradicionais

Os autores referem-se à desagregação (*unbundling*) enquanto fenómeno que tem vindo a acontecer nos sistemas de qualidade, já que estes não se devem focar apenas nas instituições de educação tradicionais, mas também em novos provedores que cada vez mais têm vindo a surgir (ex.: provedores de MOOC). No entanto, os padrões e critérios de qualidade, bem como outros instrumentos regulatórios já estabelecidos, não se aplicam a estes novos provedores, pois foram desenhados para regulamentar as instituições e os sistemas tradicionais de educação.

7. Garantir a qualidade e o reconhecimento das certificações em EAD

A educação aberta tem levado a um aumento de qualificações abertas ou não tradicionais, já que o mesmo curso pode atribuir ao aluno *badges* e certificados de participação e/ou conclusão, podendo este último ser traduzível em ECTS. Os autores referem que o Conselho da Europa considera que o reconhecimento é um elemento fundamental do direito à educação e uma responsabilidade da sociedade. Assim, uma qualificação de qualidade deve permitir a certificação da aprendizagem adquirida e facilitar o reconhecimento dessa aprendizagem para fins de educação (formal) e emprego. Porém, a expansão de tipos de certificação específicos de cada instituição e não padronizados está a

dificultar significativamente o reconhecimento de determinadas aprendizagens a nível global. É, portanto, fundamental que os sistemas de certificação da EAD estejam harmonizados, de modo a aumentar o seu reconhecimento.

8. Apoiar a transferência de conhecimento da EAD para sistemas tradicionais de qualidade

Em vários países os cursos EAD têm já alguma maturidade, estando ativos há várias décadas. Assim, as instituições que os promovem ganharam uma experiência significativa no que respeita a estratégias de melhoria contínua desses mesmos cursos (ex.: tecnologias de suporte à análise da aprendizagem). Os autores consideram que as boas práticas adquiridas por estas instituições de EAD devem ser partilhadas com toda a comunidade científica e académica, de modo a que os sistemas tradicionais de qualidade possam inspirar-se e implementar algumas dessas estratégias.

9. Apoiar auditorias de garantia de qualidade e exercícios de benchmarking no campo da EAD

Com base na opinião dos *stakeholders* envolvidos no estudo, os autores recomendam a realização de um ciclo regular de auditorias a nível internacional. Os relatórios resultantes dessas auditorias poderão ser um ponto de referência para práticas de garantia de qualidade em todo o mundo.

10. Incentivar, facilitar e apoiar a investigação na área da qualidade em EAD

Os autores referem que o estudo desenvolvido evidenciou uma necessidade urgente de investigação na área da qualidade em EAD e uma rápida valorização e disseminação. Questões como inovação e sustentabilidade para o século XXI devem ser tidas em conta.

11. Incentivar, facilitar e apoiar a implementação da garantia de qualidade relacionada a novos modos de ensino

Como, quando e onde os estudantes aprendem e a forma como as instituições estruturam os programas/cursos e os serviços são desafios globais. Um referencial de qualidade deve ser flexível e dinâmico, adaptando-se às várias mudanças, sendo elas institucionais, políticas ou sociais.

Neste seguimento, importa também referir o Relatório da Comissão Europeia sobre a Modernização do Ensino Superior (2014), que evidencia que chegou o momento das instituições e governos desenvolverem estratégias abrangentes para adoção de novos modos de aprendizagem no Ensino Superior. É, mais uma vez, urgente responder às necessidades de todos os estudantes. No relatório são analisados vários desafios que se têm colocado no Ensino Superior, no que respeita aos novos modos de aprender e ensinar, e disponibilizadas recomendações de ação para cada um desses desafios. De entre as recomendações, destacam-se as que são diretamente aplicáveis à garantia da qualidade da EAD (Comissão Europeia, 2014, pp. 31-43):

- Recomendação 3: A integração de tecnologias digitais deve constituir um elemento integrante das estratégias de ensino e aprendizagem das IES. Devem ser definidas metas e objetivos claros e estruturas de apoio organizacional que impulsionem a sua implementação.
- Recomendação 5: Todo o pessoal docente das IES deve receber formação em tecnologias digitais e pedagogias relevantes, como parte da formação inicial e do desenvolvimento profissional contínuo.
- Recomendação 6: As estruturas nacionais de financiamento devem criar incentivos, de modo a que as IES abram a educação, desenvolvam modalidades de oferta mais flexíveis e diversifiquem a sua população estudantil.
- Recomendação 9: As autoridades públicas devem desenvolver diretrizes para garantir a qualidade da aprendizagem aberta e *online* e promover a excelência no uso das TIC na oferta de ES.

- Recomendação 10: A Comissão Europeia deve apoiar iniciativas transfronteiriças no que respeita ao desenvolvimento de normas de qualidade para a aprendizagem aberta e *online*, ao abrigo do programa Erasmus +.
- Recomendação 11: As instituições de ES devem assegurar que os instrumentos de garantia de qualidade são aplicáveis a todos os tipos de oferta educativa. As instituições devem usar o sistema de garantia de qualidade para monitorizar as taxas de retenção e tomar as medidas de apoio mais adequadas.
- Recomendação 13: Os governos e as IES devem trabalhar em prol do acesso aberto total dos recursos educacionais.

É importante que os instrumentos de garantia da qualidade não atuem como uma barreira ao surgimento de desenvolvimentos pedagógicos criativos e inovadores, bem como ao planeamento de cursos. Por vezes, os requisitos para a acreditação de programas criam rigidez que não encoraja a adaptação dos cursos, incluindo a introdução de novas abordagens e pedagogias (Comissão Europeia, 2014).

2.3.3 Qual o estado atual da Garantia da Qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal?

A investigação desenvolvida nos últimos anos sobre qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal tem incidido em contextos muito específicos, particularmente em determinadas instituições ou cursos, não permitindo a construção de uma visão mais abrangente da realidade nacional (Cação, 2010; Casanova, 2014; Dias, 2006; Kear & Resewell, 2016). Por outro lado, o enquadramento regulamentar e normativo no contexto nacional, nesta área, é bastante escasso, dificultando a ação das IES no que respeita à monitorização das práticas de EAD. Dos normativos existentes na área da EAD, embora que não dirigidos especificamente ao contexto do Ensino Superior, salienta-se o Despacho nº17035/2001 que enquadra a realização de formação a distância (Dias, Rocha, Correia, Neves, & Feliciano, 2014); a Norma NP 4512/2012, integrada no Sistema Português da Qualidade, que se refere à qualidade para a gestão da formação profissional, incluindo a aprendizagem enriquecida por tecnologia (Dias, Rocha, Correia, Neves, & Feliciano, 2014); e a primeira norma portuguesa para a certificação de módulos e cursos com forte componente

em e-Learning - a NP4545/2015. Esta Norma também está integrada no IPQ e surge de uma adaptação do modelo ECBCheck, utilizado até 2014 pela Fundação Europeia para a Qualidade em e-Learning (EFQUEL) e atualmente gerido pela *GIZ* e pela *United Nation University*.

Existem, ainda, dois documentos que importa referir, uma vez que constituem uma boa base de trabalho para a construção do referencial, sendo eles o relatório *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal* e o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Em 2009, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal constituiu um grupo de trabalho internacional, juntamente com a Universidade Aberta, com vista à regulamentação da EAD no Ensino Superior, dando origem ao relatório *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal*. Segundo este relatório, Portugal é um país onde predomina um ensino tradicionalmente presencial, embora tendo consciência da necessidade de progressão e adoção de novas modalidades de ensino e aprendizagem. Apesar de ter iniciado o processo de evolução mais tarde, comparativamente a outros países europeus, Portugal tem acompanhado o progresso da sociedade de informação, tentando responder aos desafios sociais que vão surgindo, particularmente no que respeita ao aumento das qualificações académicas e ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Em 2009, a EAD no Ensino Superior em Portugal apresentava uma baixa taxa de inscrições, comparativamente ao total de inscrições existentes no ES (menos de 3%), sendo que aproximadamente 90% dessas inscrições correspondiam à Universidade Aberta (cursos totalmente *online*). Nessa mesma altura, outras IES tinham já iniciado a oferta de cursos EAD, tais como a Universidade do Minho, a Universidade da Beira Interior, as Universidades do Porto, Lisboa, Aveiro e Coimbra, assim como o Politécnico de Leiria e o Instituto Superior de Gestão Bancária. Porém, é de referir que a adoção do conceito de EAD nas várias IES é mutável, sendo que muitas delas a consideram como forma de complementar o ensino presencial, particularmente através de metodologias mistas (*blended learning*) (Bielschowsky, Laaser, Mason, Sangra, & Hasan, 2009). Ao longo do relatório é feita uma análise a áreas específicas e caracterizadoras de um sistema de EAD adequado à realidade nacional, das quais se destaca a Garantia da Qualidade que defende os seguintes aspetos:

- Os *standards* para aprovação, certificação e acreditação de um programa/curso de EAD são distintos de um programa presencial. Assim, devem ser estabelecidos critérios específicos para avaliação e acreditação desses mesmos programas/cursos.
- Estes critérios devem incidir em todos os aspetos relacionados com o desenvolvimento e implementação de programas/cursos totalmente *online*, nomeadamente no que respeita à tutoria e avaliação a distância.
- A agência nacional de avaliação e acreditação (A3ES) deve ser responsável pelo desenvolvimento desses mesmos critérios.
- Os critérios criados especificamente para programas/cursos de EAD no ES não devem diferir entre Universidades e Politécnicos.

Passados 10 anos da publicação do relatório foi finalmente aprovado, em Conselho de Ministros, o decreto-lei que regula o Regime Jurídico do Ensino a Distância (RJED), “*introduzindo de forma inédita em Portugal um quadro claro de princípios e regras de organização e funcionamento desta modalidade de ensino superior*” (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES], 2019). Segundo o documento, “[...] *este novo regime legal, agora aprovado para discussão pública, vem cobrir um vazio legal e definir os critérios de qualidade que deverão ser usados para a avaliação e acreditação de ciclos de estudos conferentes de grau na modalidade de educação a distância, de modo a facilitar este tipo de oferta formativa em Portugal*” (MCTES, 2019).

O atual Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Manuel Heitor -, reconhece que a EAD é “*um instrumento particularmente importante para estimular a formação ao longo da vida e a formação de adultos, ativos e que estão em qualquer região do País*”. Pretende-se, portanto, “*estimular a qualificação da população portuguesa, sobretudo a qualificação de adultos, assim como para a formação superior em língua portuguesa em países estrangeiros, designadamente em países de língua portuguesa*”.

Através da EAD, Manuel Heitor pretende formar, pelo menos 50000 adultos até 2030, triplicando a capacidade da oferta da Universidade Aberta em articulação com as outras instituições de ensino superior públicas através de uma plataforma conjunta de ensino a distância.

O RJED está em fase de audição, por iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), junto do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

(CRUP), Concelho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), Universidade Aberta (UAb), Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior (A3ES), Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP) e as várias associações de estudantes.

A legislação inclui uma *“orientação clara para o funcionamento futuro da Universidade Aberta, em termos do seu desenvolvimento em rede com as outras instituições de ensino superior públicas, consagrando a sua total reorientação para a oferta formativa no ensino superior a distância”*. Neste âmbito, a legislação concretiza que *“a Universidade Aberta deve aprofundar a sua especialização na investigação, desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas de ensino a distância, devendo ser objeto de um contrato de desenvolvimento institucional com o Estado para garantir o acesso generalizado e a disponibilização pública dessas competências, metodologias e infraestruturas a todas as outras instituições de ensino superior, em especial visando a oferta conjunta de graus e diplomas”*. Paralelamente, o diploma considera ainda o seguinte:

- (i) Regula-se o regime de ensino superior ministrado a distância e em rede:
 - Nas situações em que as unidades curriculares que são ministradas nesta modalidade correspondam a mais de 75% do total da parte curricular do respetivo curso. O presente critério pretende harmonizar o conceito com o utilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;
 - Para os ciclos de estudos conferentes de grau, sem prejuízo da possibilidade das instituições de ensino superior poderem ministrar ciclos de estudos não conferentes de grau académico na modalidade de ensino a distância e em rede. Com efeito, uma vez que as formações não conferentes de grau no regime de ensino presencial não estão sujeitas a acreditação ou a registo, entendeu-se manter, no ensino a distância e em rede, o mesmo critério.

- (ii) Estabelece-se o princípio de que o ensino a distância deve ser oferecido numa base colaborativa, estimulando consórcios entre instituições de ensino superior ou outras modalidades de associação, tendo por base os seguintes vetores estratégicos de implementação:

- Exigir a qualidade na oferta de ensino superior, tendo por base os melhores padrões internacionais;
 - Alargar o recrutamento de estudantes para o ensino superior, atraindo adultos economicamente ativos em Portugal e no Mundo, promovendo o espaço de influência da lusofonia no mundo;
 - Diversificar a oferta de ensino superior, com novas ferramentas digitais, arranjos institucionais colaborativos e instrumentos pedagógicos;
 - Especializar e aprofundar competências, sobretudo em língua portuguesa.
- (iii) Define-se o princípio que o ensino a distância e em rede deve ser ministrado integrando formas diversificadas e descentralizadas de apoio presencial e personalizado aos estudantes por monitores e técnicos especializados, de uma forma que cumpra os objetivos de alargar qualificações de âmbito superior com qualidade a novos públicos, sobretudo adultos economicamente ativos;
- (iv) Reforçam-se os objetivos previstos na Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (INCDe.2030), facilitando novas competências para a transformação digital em curso. Com efeito, é essencial que as instituições de ensino superior promovam ativamente a inclusão digital dos estudantes, nomeadamente colocando à sua disposição meios para o desenvolvimento das competências de utilização dos ambientes digitais que lhes permitam maximizar os resultados académicos;
- (v) Definem-se os critérios de acreditação dos ciclos de estudos conferentes de grau nesta modalidade, considerando os requisitos gerais e especiais já fixados pelo regime jurídico de graus e diplomas, mas definindo adicionalmente as exigências específicas para o ensino a distância em matéria de docentes, infraestrutura tecnológica, administrativa e de apoio aos estudantes;
- (vi) Exige-se a conceção de planos de estudos curriculares com elevada flexibilidade de inscrição e frequência, assim como a contínua adaptação e melhoria dos

mesmos tendo em vista a valorização de percursos de aprendizagem personalizados e adaptados às necessidades de formação dos estudantes;

A aprovação do projeto de Decreto-lei é, efetivamente, um momento histórico na EAD no ES em Portugal, embora seja de salientar que uma análise exaustiva ao documento evidencie algumas limitações, nomeadamente, a obrigatoriedade de sessões presenciais e a não inclusão do tutor enquanto parte da equipa pedagógica dos cursos de EAD. Por outro lado, verificou-se que a educação aberta não é contemplada neste documento, dedicado exclusivamente à regulação de ciclos de estudos formais e conferentes de grau. É descuido também o valor da educação não formal, contrariamente ao que é sugerido por vários documentos internacionais (ENQA, 2015; Inamorato dos Santos et al., 2016; Ossiannilsson, Williams, Camilleri, Brown, et al., 2015; Witthaus et al., 2016). A este propósito importa recuperar um excerto do relatório da Comissão Europeia - *Opening-up Education* - que alerta para a importância da abertura da educação, funcionando como ponte entre a educação não formal e formal:

Opening up education is an important item on the European policy agenda for many reasons. First, it can help to reduce or remove barriers to education (e.g. cost, geography, time, entry requirements). This gives learners the opportunity to up skill or re-skill at a lower or nearly no cost, and in a flexible way - important considerations in the economic crisis faced by Europe today. Second, it supports the modernisation of higher education in Europe, since contemporary open education is largely carried out via digital technologies. Finally, it opens up the possibility of bridging non-formal and formal education. This can take place if HE institutions and other accredited institutions recognised the credentials they each issue to learners (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016, p.6).

Sendo a UAb a primeira e única universidade pública totalmente a distância em Portugal, importa também fazer uma breve análise à sua forma de atuação. Recuperando uma passagem do texto proferido pelo anterior Reitor - Carlos Reis -, a UAb “*encara o e-Learning com seriedade e com responsabilidade, não como fórmula mágica para circunstancial captação de novos públicos, como se repentinamente o que antes era olhado com desconfiança fosse agora a mágica solução para crises várias*” (Pereira, Quintas Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007, p.3). A este propósito, uma leitura atenta ao Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta permite verificar que a instituição se preocupa com a garantia da qualidade das práticas pedagógicas e consequente aumento de confiança entre a comunidade académica, a sociedade e os *stakeholders*. O Modelo expõe de uma forma muito clara a organização dessas mesmas práticas nos vários ciclos de estudos

(licenciaturas, mestrados e doutoramentos), explicitando os elementos que os constituem e a respetiva aplicação em função de uma melhoria contínua, através do desenvolvimento de mecanismos e procedimentos que garantam a qualidade das aprendizagens dos estudantes. De entre os vários mecanismos e procedimentos adotados pela UAb, destaca-se (i) o plano da Unidade Curricular ou Contrato de Aprendizagem; (ii) o Plano de Atividades; (iii) a Ambientação *Online*, (iv) a Mediateca Virtual; (v) um planeamento eficiente da equipa de cada curso/programa (coordenador, professores e tutores), atribuindo responsabilidades específicas a cada um deles; e (vi) uma avaliação da satisfação dos estudantes no final de cada semestre.

2.3.4 Qual o contributo da Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior para a garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior em Portugal?

Atualmente, um grande número de países possui um sistema nacional, órgão e / ou agência que monitoriza e garante a qualidade do ES. Em Portugal, é a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) que assume esta responsabilidade. A A3ES foi criada pelo Estado Português em 2007, sendo a instituição competente para avaliar e acreditar as IES e os seus programas/cursos, assumindo, ainda, o desempenho de funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d.). Em 2014, adquiriu o estatuto de membro pleno da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e foi aceite no *European Quality Assurance Register* (EQAR), entidade responsável pelo registo das agências de garantia da qualidade que cumprem os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Com este último passo, ficou, então, concluída a integração plena da A3ES no Espaço Europeu de Ensino Superior (Direção Geral do Ensino Superior [DGES], 2019).

A grande finalidade da Agência é “*proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial*” (Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d.). Fazendo aqui um parêntesis e retomando o conceito de excelência anteriormente referido, a A3ES é um bom exemplo de uma agência que tem

como finalidade a garantia do cumprimento dos requisitos mínimos e não o alcance de uma cultura de excelência.

Assume os seguintes objetivos e funções (Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d.):

Tabela 2.3 - Objetivos e funções da A3ES

Fonte: Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d. – adaptado pela autora

Objetivos	Funções
<ul style="list-style-type: none"> • Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas; • Definir as consequências da avaliação efetuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos; • Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos; • Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento; • Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior; • Promover a internacionalização do processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema; • A avaliação e acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior; • A divulgação pública dos resultados da avaliação e acreditação; • A promoção da internacionalização do sistema de ensino superior português. • O aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior; • A realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer por solicitação do Estado; • A participação no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior - EQAR; • A coordenação de atividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional.

Ossiannilsson *et al.* (2015, p.32) identificam quatro abordagens relacionadas à forma como as agências nacionais lidam com os desafios colocados pela EAD:

- Criação de critérios específicos: vários países têm critérios específicos e abrangentes para organismos de EAD.

- Integração na garantia de qualidade geral: vários outros países atualizaram ou reviram os critérios de garantia de qualidade já existentes e chegaram à conclusão que um único conjunto de critérios pode abranger todos os tipos de instituições. Um exemplo disso é o Reino Unido, que mudou para um sistema integrado e neutro no que diz respeito às modalidades/regimes de formação.
- Sistema híbrido / personalizado: embora ainda parcialmente implementados ou em discussão, os sistemas de garantia da qualidade podem ter um “núcleo” aplicável a todos os tipos de educação e organizações e “módulos” adicionais específicos para a EAD.
- Nenhuma abordagem - outros sistemas não integram a EAD nos seus critérios, apresentando resultados por vezes perversos, como limitações no tamanho das salas de aula ou requisitos para instalações físicas que não são necessárias para a EAD.

No que diz respeito à garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior em Portugal, a A3ES integra-se neste último ponto, uma vez que até ao momento não desenvolveu qualquer abordagem: não incluiu a EAD nos seus critérios de qualidade, não adaptou os instrumentos já existentes, nem criou nova documentação específica para a EAD. Importa referir que o Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, determina que os cursos só podem ser ministrados a distância se tal constar expressamente do ato de acreditação ou, em caso de deferimento tácito, se tal constar do respetivo pedido. Uma vez que não estão definidos os critérios para acreditação de cursos EAD a A3ES não pode incluir na acreditação dos cursos a modalidade a distância (Diário da República, 2019, setembro, 3).

A A3ES apresenta, portanto, algumas limitações na forma como conduz as suas avaliações e acreditações, especificamente nos formulários que aplica (cf. Figuras 2.3 e 2.4). Posto isto, considera-se que a A3ES pouco ou nada tem contribuído para o crescimento e melhoria contínua da EAD no Ensino Superior em Portugal nos últimos anos.

1.12. Local onde o ciclo de estudos será ministrado.

Campo alfanumérico (1.000 caracteres).

7. Instalações e equipamentos

7. 1. Instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo ciclo de estudos (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, etc.).

Campo alfanumérico (1.000 caracteres).

7. 2. Principais equipamentos e materiais afetos e/ou utilizados pelo ciclo de estudos (equipamentos didáticos e científicos, materiais e TIC).

Campo alfanumérico (1.000 caracteres).

Figura 2.3 – Excerto do guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos (atualizado em 29.08.2018)

Fonte: Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d.

4. Alterações relativas a instalações, parcerias e estruturas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem (alterações não incluídas no ponto 2)

4.1. Registaram-se alterações significativas quanto a instalações e equipamentos desde o anterior processo de avaliação (Sim/Não)?

4.1.1. Em caso afirmativo, apresentar uma breve explicação e fundamentação das alterações efetuadas.

Campo alfanumérico (1.000 caracteres).

Figura 2.4 – Excerto do guião para a autoavaliação de ciclo de estudos em funcionamento

Fonte: Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior, n.d.

Porém, com a publicação do Decreto-lei nº133/2019, a A3ES terá um papel determinante na operacionalização do mesmo, já que é a entidade responsável pela monitorização e garantia da qualidade no Ensino Superior em Portugal. Assim, prevê-se que a A3ES venha a adaptar os instrumentos já existentes ou até mesmo a desenvolver novos instrumentos que operacionalizem os princípios de qualidade definidos.

2.3.5 Garantia da qualidade da EAD no Ensino Superior no contexto internacional

Desde 2005, tem-se assistido a progressos consideráveis na área da garantia da qualidade no Ensino Superior, bem como em outras linhas de ação de Bolonha, contribuindo para uma mudança de paradigma para a aprendizagem e ensino centrados no aluno (ENQA, 2015). Um desses progressos foi a criação dos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), na sequência de uma proposta elaborada pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), em colaboração com a *European Students' Union* (ESU), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e a *European University Association* (EUA). A ENQA é a entidade responsável por impulsionar o desenvolvimento da garantia da qualidade, representando as agências de garantia da qualidade internacionalmente.

A versão mais recente dos ESG é datada de 2015. Das alterações verificadas entre ambas as versões, destacam-se as seguintes (*Enhancing Quality through Innovative Policy and Practice* [EQUIP], 2016):

- Nos ESG 2005, os estudantes não foram indicados como corresponsáveis pela garantia da qualidade interna.
- A aprendizagem centrada no aluno tem agora um maior destaque, tendo dado lugar a uma nova diretriz; embora nos ESG de 2005 o aluno já fosse considerado um cocriador do processo de aprendizagem.
- Atualmente, as diretrizes incluem a necessidade de haver processos justos e transparentes no que diz respeito ao recrutamento de pessoal docente e não docente.
- Nas novas diretrizes é incentivada a atividade académica, de modo a que haja uma melhor ligação entre a educação e a investigação.
- Na versão mais recente é também encorajada a inovação nos métodos de ensino e o uso de novas tecnologias.

Os ESG estabelecem um quadro comum para os sistemas de garantia da qualidade a nível europeu, nacional e institucional, de modo a garantir a responsabilização. Têm como finalidade promover uma mudança na forma como o Ensino Superior está a atuar, incentivando as IES (i) a desenvolverem uma aprendizagem centrada no aluno; (ii) a adotarem caminhos de aprendizagem mais flexíveis e personalizados; (iii) a reconhecerem

aprendizagens e competências adquiridas fora dos currículos formais; (iv) a tornarem-se mais digitais e inovadoras; e (v) a adotarem novas modalidades de ensino e aprendizagem (ENQA, 2015). A garantia da qualidade tem, portanto, um papel crucial em toda esta transformação, permitindo que os sistemas de garantia da qualidade e as IES demonstrem que têm qualidade, aumentando a transparência e a confiança mútua.

Os ESG baseiam-se em quatro princípios fundamentais:

- As IES são as principais responsáveis pela qualidade da sua oferta e respetiva garantia;
- A garantia da qualidade responde à diversidade dos sistemas, instituições, programas e estudantes do ensino superior;
- A garantia da qualidade apoia o desenvolvimento de uma cultura de qualidade;
- A garantia da qualidade tem em conta as necessidades e expectativas dos estudantes, de todos os outros *stakeholders* e da sociedade em geral.

De referir que os ESG não determinam como os processos de garantia de qualidade são implementados. Fornecem, sim, orientação, cobrindo as áreas que são consideradas vitais para a garantia da qualidade no Ensino Superior (ENQA, 2015).

Os ESG dividem-se em três partes: (i) garantia interna da qualidade; (ii) garantia externa da qualidade; (iii) agências de garantia da qualidade. A presente investigação concentra-se essencialmente na garantia interna da qualidade das IES, dado que se pretende desenvolver um referencial que promova a reflexão interna coletiva sobre a instituição e as suas atividades, contribuindo para a melhoria da qualidade da sua oferta formativa em EAD.

Partindo dos ESG, a A3ES desenvolveu os seus próprios Referenciais para os Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior (RSIGQ), tendo como objetivo suportar as IES “*na conceção e implementação dos seus sistemas de qualidade, bem como servir de referencial na aplicação dos critérios de auditoria com vista à certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade das instituições*” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3ES], 2016, p.12). De referir que ambos os documentos (ESG e RSIGQ) não constituem referenciais específicos para a EAD no Ensino Superior. Apesar de recentemente a ENQA ter publicado um documento com algumas

considerações sobre a garantia da qualidade de cursos EAD (Esther Huertas *et al.*, 2018), até ao momento em que se desenvolveu o referencial (entre 2015 e 2018), não existia qualquer documento orientador especificamente para a EAD. Assim, os ESG (ENQA, 2015) e os RSIGQ (A3ES, 2016) constituíram o ponto de partida para o referencial que se propôs desenvolver no âmbito da presente investigação, por se considerarem aplicáveis a todos os modos de ensino e aprendizagem, embora que, com as devidas adaptações.

Em seguida, descreve-se, detalhadamente, cada uma das orientações que constam dos ESG (ENQA, 2015) e dos RSIGQ (A3ES, 2016) para a garantia da qualidade interna das IES, complementando-as com aspetos identificados em modelos internacionais de qualidade em EAD, após uma análise cuidadosa³.

1. Política de garantia da qualidade

A instituição deve ter uma política de garantia de qualidade formalmente definida e que seja disponibilizada publicamente. As partes interessadas internas devem desenvolver e implementar essa política através de estruturas e processos adequados, envolvendo, em simultâneo, as partes interessadas externas. A política institucional deve incluir (i) a estratégia institucional para a melhoria contínua da qualidade; (ii) a forma como participam as várias partes interessadas (internas e externas) nos processos de garantia da qualidade; (iii) medidas que assegurem a integridade académica e a vigilância contra a fraude académica; (iv) medidas que protejam os estudantes e o pessoal docente e não-docente de qualquer forma de intolerância ou discriminação (A3ES, 2016; ENQA, 2015).

Após uma extensa análise a modelos de qualidade de qualidade em EAD internacionais, considera-se ainda fundamental que a instituição:

- Integre a EAD no plano estratégico (Australasian Council on Open, Distance and e-Learning [ACODE], 2014; Council for Higher Education Accreditation [CHEA], 2002; Rama & Hope, 2009; Instituto Nacional de Educação à Distância [INED], 2014; Kear & Resewell, 2016; Marshall, 2007; Welch & Reed, 2005; National Universities Commission, 2013; Online Learning Consortium [OLC], n.d.; New Zealand Tertiary College, 2014);

³ A análise aos modelos internacionais será explicada em maior detalhe no Capítulo 3, dado que é parte integrante do estudo teórico.

- Defina o plano técnico e tecnológico (Badrul, 1997; Rama & Hope, 2009; Kear & Resewell, 2016; New Zealand Tertiary College, 2014);
- Faça uma gestão de projetos em prol da sustentabilidade financeira dos mesmos (Rama & Hope, 2009; Commonwealth of Learning [COL], 2016; Flexible Education Norway, 2015; Welch & Reed, 2005; OLC, n.d.)

A forma como a política é implementada, monitorizada e revista é da responsabilidade da própria instituição (A3ES, 2016; ENQA, 2015).

2. Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso

A instituição deve ter processos estabelecidos relativos à conceção e aprovação dos seus cursos/programas⁴, assegurando que os cursos são desenhados de modo a atingirem os objetivos de aprendizagem definidos. Os cursos devem ser o centro da missão de ensino das IES, fornecendo aos estudantes os conhecimentos e as competências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (A3ES, 2016; ENQA, 2015). Assim, a instituição deve assegurar que os seus cursos (A3ES, 2016; ENQA, 2015):

- São desenhados em alinhamento com a estratégia institucional de oferta formativa e definem de forma explícita os objetivos de aprendizagem a alcançar;
- Beneficiam do contributo de peritos e referenciais externos;
- São desenhados de modo a permitir uma progressão suave dos estudantes;
- Definem a carga expectável de trabalho dos estudantes, expressa em ECTS;
- Incluem oportunidades de experiência profissional na área de formação (ex.: estágios), sempre que aplicável;
- Refletem os quatro propósitos do ES definidos pelo Conselho da Europa (contributo para a empregabilidade, preparação para a cidadania ativa, apoio ao desenvolvimento pessoal dos estudantes, e criação de uma base de conhecimento abrangente que estimule a investigação e inovação);
- Envolvem os estudantes e as restantes partes interessadas na sua conceção.

⁴ De modo a simplificar a leitura, daqui em diante designa-se de “cursos” toda a oferta formativa formal e não formal, quer seja cursos ou programas.

De forma a complementar estes aspetos e numa ótica de adaptação dos ESG (ENQA, 2015) e dos RSIGQ (A3ES, 2016) à EAD, a instituição:

- Define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais e recursos dos cursos *online*, contribuindo para a democratização do ensino e para o aumento dos Repositórios Educacionais Abertos (Badrul, 1997; British Accreditation Council [BAC], 2012; COL, 2016; Kear & Resewell, 2016; Marshall, 2007; Ministério da Educação [MEC], 2007; Welch & Reed, 2005; OLC, n.d.; Rosewell, 2014; New Zealand Tertiary College, 2014);
- Disponibiliza informação clara sobre os direitos autorais e as licenças abertas no que respeita à produção e à consulta de materiais (Badrul, 1997; BAC, 2012; Kear & Resewell, 2016; Marshall, 2007; MEC, 2007; New Zealand Tertiary College, 2014);
- Define de forma clara os critérios de usabilidade técnica dos cursos *online* e cumpre as diretrizes de acessibilidade (American Distance Education Consortium [ADEC], 2016; Badrul, 1997; COL, 2016; U. Ehlers, 2010; Kawachi, 2014; Kear & Resewell, 2016; Welch & Reed, 2005; OLC, n.d.; Rosewell, 2014).

3. Ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante

A instituição deve assegurar que os cursos são ministrados de modo a favorecer um papel ativo do estudante durante o processo de aprendizagem e que o processo de avaliação reflete essa abordagem. Esta orientação deve ser respeitada no sentido de estimular a motivação, a autorreflexão e o envolvimento dos estudantes durante o processo de aprendizagem (A3ES, 2016; ENQA, 2015). Assim, a instituição deve (A3ES, 2016; ENQA, 2015):

- Respeitar e atender à diversidade de estudantes e das suas necessidades, permitindo percursos flexíveis de aprendizagem;
- Considerar diferentes métodos de ensino e aprendizagem, em conformidade com as necessidades dos estudantes e com os objetivos de aprendizagem definidos;
- Avaliar e ajustar regularmente os métodos de ensino e aprendizagem;
- Assegurar a autonomia do estudante, garantindo em simultâneo orientação e apoio por parte do professor;
- Promover o respeito mútuo na relação aluno-professor;

- Disponibilizar mecanismos que deem resposta às reclamações dos estudantes.

A instituição deve ainda dispor de mecanismos para garantir que a avaliação dos estudantes é efetuada de acordo com os critérios, normas e procedimentos definidos com base no princípio da transparência e aplicados de forma justa e consistente. Assim, a instituição deve assegurar que (A3ES, 2016; ENQA, 2015):

- Os avaliadores estão familiarizados com os métodos e processos de avaliação definidos e recebem apoio no desenvolvimento das suas competências neste domínio;
- Os critérios, normas e procedimentos de avaliação são tornados públicos;
- A avaliação permite que os estudantes entendam em que medida os objetivos de aprendizagem foram alcançados, tendo por base os resultados de aprendizagem.
- Os estudantes recebem *feedback* sobre o seu desempenho, associado sempre que necessário, a aconselhamento sobre o processo de aprendizagem;
- Sempre que possível a avaliação é efetuada por mais do que um examinador;
- Os regulamentos de avaliação têm em consideração circunstâncias mitigadoras;
- A avaliação é consistente e aplicada de forma justa;
- Existe um procedimento formal de recurso para os estudantes.

No que respeita em específico à EAD, considera-se relevante acrescentar ainda dois aspetos importantes, nomeadamente a adoção de estratégias de avaliação inovadoras e adequadas à EAD (ex.: avaliação pelos pares, trabalho colaborativo, autoavaliação, atribuição de *badges*, etc.) (Rama & Hope, 2009; ADEC, 2016; Kear & Resewell, 2016); e a aplicação de mecanismos que garantam a verdadeira identidade do estudante, existindo prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa (ex.: soluções de *online proctoring*, sistemas biométricos, avaliação por *web* conferência, etc.) (ADEC, 2016; INED, 2014; Kear & Resewell, 2016; Welch & Reed, 2005; New Zealand Tertiary College, 2014).

4. Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação

A instituição deve aplicar de forma consistente e transparente regulamentos devidamente publicitados, cobrindo todas as fases do ciclo de estudos do estudante (A3ES, 2016; ENQA, 2015). É fundamental que as IES tenham procedimentos de admissão, reconhecimento e conclusão, particularmente quando os estudantes se movem dentro e entre sistemas de ensino superior. O reconhecimento justo das qualificações de ensino superior, períodos de estudo e aprendizagens prévias, incluindo o reconhecimento das aprendizagens não formais, são componentes essenciais para garantir a progressão dos estudantes nos seus estudos, promovendo simultaneamente a mobilidade. Assim, a instituição deve garantir que (A3ES, 2016; ENQA, 2015):

- As políticas de acesso e os procedimentos e critérios de admissão são implementados de forma consistente e transparente, incluindo a oferta de processos de indução à instituição e ao curso (ex.: módulos de ambientação).
- São adotados procedimentos justos de reconhecimento de qualificações, períodos de estudo e aprendizagens prévias, em linha com os princípios da Convenção de Lisboa de 1997⁵.
- São adotados processos de certificação suficientemente elucidativos quanto aos resultados de aprendizagem alcançados e ao contexto, nível, conteúdos e estatuto dos estudos completados, designadamente pela emissão do Suplemento ao Diploma.

Considera-se ainda de máxima importância que a instituição reconheça o contributo da EAD para a internacionalização e mobilidade virtual, através:

- Do estabelecimento de acordos de intercâmbio com outras IES que ofereçam cursos *online* (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

⁵ A Convenção de Reconhecimento das Qualificações relativas ao Ensino Superior na Europa, ou Convenção de Lisboa foi adotada em Lisboa em 1997 e constitui o principal texto legal sobre reconhecimento de qualificações. Este diploma legal traduz a necessidade sentida pelos países signatários de proceder a uma simplificação legislativa face ao grande número de textos legais existentes sobre a matéria, oferecendo um quadro geral único para o reconhecimento de qualificações a nível da região da Europa (<https://www.dges.gov.pt>).

- Da colaboração com outras IES de forma a reconhecer as qualificações de estudantes que frequentaram cursos EAD (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).
- Da partilha de políticas com outras organizações, impulsionando a colaboração em EAD (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016; Kear & Resewell, 2016).
- Da colaboração com outras IES e organizações terceiras de modo a validar e reconhecer a aprendizagem não formal (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).
- Da colaboração com outras IES internacionais de EAD, de forma a internacionalizar a suas práticas (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

Os cursos que atribuem ECTS também podem ser reconhecidos pelas IES como mobilidade virtual (Kear & Resewell, 2016).

5. *Pessoal docente e não-docente (Staff)*

A instituição deve estabelecer os mecanismos apropriados e aplicá-los de forma justa e transparente, de modo a assegurar que o recrutamento, a gestão e a formação do seu pessoal docente e não-docente se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência para que possam cumprir com eficácia as suas funções (A3ES, 2016; ENQA, 2015).

De referir que os ESG (ENQA, 2015) apenas destacam o pessoal docente, considerando que têm um papel essencial para um ensino de qualidade que fomente a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências. Porém, os RSIGQ (A3ES, 2016), consideram igualmente relevante o papel do pessoal não-docente nos serviços de apoio ao estudante.

A diversificação da população estudantil e o foco mais forte nos resultados da aprendizagem exigem uma aprendizagem e ensino centrados no aluno, sendo que o papel do professor está também a mudar. A transição de um ambiente de ensino completamente presencial para uma aprendizagem *online* requer uma mudança no uso do tempo por parte da equipa de trabalho, uma vez que será gasto menos tempo na apresentação dos conteúdos e um investimento muito maior na preparação do mesmo, ou seja, no planeamento e *design* (Butcher & Wilson-Strydom, 2013). Assim, a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores deve tornar-se uma prioridade em todas as instituições europeias (Butcher & Wilson-Strydom, 2013; Comissão Europeia, 2014).

De acordo com Butcher e Wilson-Strydom (2013), existe um conjunto de aspetos que devem ser considerados no desenvolvimento profissional e no apoio a ser prestado ao corpo docente (incluindo tutores), no que diz respeito à aprendizagem *online*, nomeadamente:

- Garantir que o corpo docente tem os conhecimentos necessários para prestar apoio ao aluno *online*.
- Desenvolver o pessoal docente em áreas relacionadas com a EAD, já que docentes e tutores são responsáveis por garantir que o *design* do curso e os métodos de ensino e aprendizagem são de qualidade.
- Desenvolver metodologias de aprendizagem interativas.
- Desenvolver recursos de aprendizagem dinâmicos e interativos (através de elementos multimédia).
- Apostar no *marketing* dos cursos *online*.
- Oferecer suporte antes e durante o processo de aprendizagem.
- Oferecer orientação, *feedback* e estimular a interação entre pares.
- Apostar em estratégias de avaliação da aprendizagem *online*.
- Gerir de forma eficiente a carga de trabalho dos estudantes (importante no *design* do curso).
- Manter o corpo docente informado sobre as políticas institucionais e os procedimentos administrativos.
- Estar a par das tecnologias emergentes.

Embora, hoje em dia, uma grande parte dos cursos/programas seja fornecida em modo *self-service* (ex.: MOOC), os professores podem e devem concentrar-se na sua função enquanto facilitadores, desenvolvendo com os estudantes capacidades de gestão da informação, compreensão e questionamento, pensamento crítico e aplicação do conhecimento (Comissão Europeia, 2014). Os professores têm, hoje em dia, a oportunidade de utilizar uma vasta gama de materiais numa enorme variedade de formatos, ajudando-os a melhorar a qualidade e a diversidade dos currículos (Comissão Europeia, 2014). A tecnologia quando aliada à educação tem um impacto valioso e significativo em toda a experiência de aprendizagem.

As IES são as principais responsáveis pela qualidade do seu *staff* (docente e não-docente), devendo proporcionar-lhes as melhores condições para executarem eficazmente o seu trabalho. Assim, as IES devem (A3ES, 2016; ENQA, 2015):

- Adotar e aplicar processos claros, transparentes e justos de recrutamento e condições de emprego que reconheçam a importância do ensino;
- Promover e oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Incentivar a que a atividade académica promova a ligação entre a educação e a investigação;
- Encorajar a inovação nos métodos de ensino e o uso de novas tecnologias.

6. Apoio ao estudante

As IES devem estar dotadas de mecanismos que lhes permitam planear, gerir e melhorar os serviços e recursos com vista ao desenvolvimento adequado das aprendizagens dos estudantes e demais atividades científico-pedagógicas. Tanto os ESG (ENQA, 2015) quanto os RSIGQ (A3ES, 2016) consideram relevantes os recursos físicos que apoiam os estudantes durante o percurso de ensino e aprendizagem, nomeadamente instalações e bibliotecas. Porém, no presente trabalho não se incluem este tipo de apoio, dada a natureza *online* dos cursos abrangidos pelo referencial que se pretende estabelecer. Assim, considera-se relevante que as IES:

- Disponibilizem uma variedade de recursos de apoio às aprendizagens, nomeadamente aconselhamento e apoio académico, administrativo e financeiro (se aplicável), antes e no decorrer do curso (Badrul, 1997; BAC, 2012; Rama & Hope, 2009; European Foundation for Management Development [EFMD, 2006; U. Ehlers, 2010; Kear & Resewell, 2016; Marshall, 2007; Welch & Reed, 2005; National Universities Commission, 2013; OLC, n.d.);
- Disponibilizem apoio técnico adequado durante o curso e tutoriais e guiões aos estudantes, incidindo em ferramentas tecnológicas a utilizar no curso (ex.: LMS, *software*, email, etc.) (Rama & Hope, 2009; Kear & Resewell, 2016; Welch & Reed, 2005; OLC, n.d.; Quality Matters, 2014);

- Tenham em consideração as necessidades de grupos específicos (ex.: estudantes em tempo parcial, estudantes internacionais, estudantes portadores de deficiência, etc.) (A3ES, 2016; ENQA, 2015).

7. *Gestão da informação*

As IES devem assegurar a recolha, análise e utilização da informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades. A recolha de dados confiáveis são cruciais para a tomada de decisões e para identificar o que precisa ser melhorado (A3ES, 2016; ENQA, 2015). Assim, as IES devem:

- Ter mecanismos que permitam recolher informação sobre as necessidades e expectativas dos vários *stakeholders* em relação à qualidade dos cursos e serviços oferecidos;
- Ter sistemas de recolha de informação fiável para o levantamento de resultados e outros dados indicadores relevantes, incluindo (i) os indicadores-chave de desempenho; (ii) o perfil da população estudantil; (iii) as taxas de progressão, sucesso e abandono dos estudantes; (iv) a satisfação dos estudantes com os seus cursos; (v) os recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes; (vi) a empregabilidade e percursos profissionais dos graduados.
- Definir procedimentos para regular e garantir os processos de tomada de decisão;
- Envolver os vários *stakeholders*, nomeadamente os estudantes e o pessoal docente e não-docente, na aferição, análise e melhoria dos resultados.

8. *Informação pública*

As IES devem publicar informação clara, precisa, objetiva, atualizada, imparcial e facilmente acessível acerca dos cursos que oferecem e de outras atividades que desenvolvem. As informações sobre a oferta formativa das IES são úteis para os estudantes e candidatos e outros *stakeholders*, assim como para o público em geral (A3ES, 2016; ENQA, 2015). Assim, as IES devem fornecer informações sobre as suas atividades, incluindo os cursos que oferecem e os respetivos critérios de seleção (sempre que aplicável); os resultados de aprendizagem esperados; as qualificações que atribuem (sempre que

aplicável); as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação; as taxas de aprovação e as oportunidades de aprendizagem disponíveis para os estudantes; e informações de emprego (ENQA, 2015). A informação deve ser disponibilizada nos mais variados meios de comunicação institucionais, de modo a ajudar os estudantes a tomarem as decisões sobre os seus estudos (INED, 2014; Kear & Resewell, 2016; Welch & Reed, 2005). Devem também ser indicadas as competências digitais mínimas exigidas, as condições técnicas e, se aplicável, os requisitos do curso e os conhecimentos prévios (BAC, 2012; COL, 2016; Welch & Reed, 2005; Quality Matters, 2014). A instituição deve também divulgar a sua estratégia de EAD, de modo a que possa ser consultada publicamente no site institucional (INED, 2014).

9. Monitorização e melhoria contínua

As IES devem monitorizar regularmente os seus cursos, de modo a assegurar que se alcançaram os objetivos previamente definidos e é dada resposta às necessidades dos estudantes e da sociedade. A monitorização regular conduz à melhoria contínua dos cursos, sendo as melhorias planeadas ou implementadas comunicadas a todos os *stakeholders* (A3ES, 2016; ENQA, 2015). Assim, as IES devem assegurar que (Rama & Hope, 2009; COL, 2016; Flexible Education Norway, 2015; Kear & Resewell, 2016; Marshall, 2007; Welch & Reed, 2005; OLC, n.d.):

- Existem mecanismos de monitorização e revisão dos procedimentos de garantia da qualidade da instituição, garantindo que o plano estratégico relativo à EAD é implementado, avaliado e melhorado regularmente.
- Os cursos são regularmente monitorizados, de modo a garantir a clareza, utilidade, eficácia e adequação às diferentes necessidades dos estudantes.
- O processo de ensino e aprendizagem é regularmente monitorizado, de modo a garantir-se que a aprendizagem é centrada no estudante e que a instituição suporta adequadamente tanto os estudantes quanto o *staff*.
- Os resultados das avaliações e o *feedback* recolhido são utilizados para melhorar o curso em todos os níveis e garantir a sua qualidade.

10. Garantia externa da qualidade

As IES submetem-se a processos de avaliação externa periódica, em linha com os ESG (A3ES, 2016; ENQA, 2015). A avaliação externa oferece informação validada, assegurando à instituição e ao público a qualidade da oferta formativa. Adicionalmente, a avaliação externa contribui para verificar a eficácia do sistema interno de garantia da qualidade, atuando como um catalisador da melhoria, podendo mesmo oferecer novas perspetivas à instituição (A3ES, 2016).

A finalizar este capítulo, deve sublinhar-se que os ESG, os RSIGQ e os vários modelos internacionais de qualidade em EAD fundamentam esta investigação, constituindo-se como campo teórico que sustenta a construção da Versão 1 do referencial de avaliação da qualidade da Educação Aberta e a Distância no Ensino Superior português, operacionalizado através de 10 áreas (cf. Figura 2.5), e várias dimensões, critérios e indicadores que serão apresentados nos capítulos que se seguem.

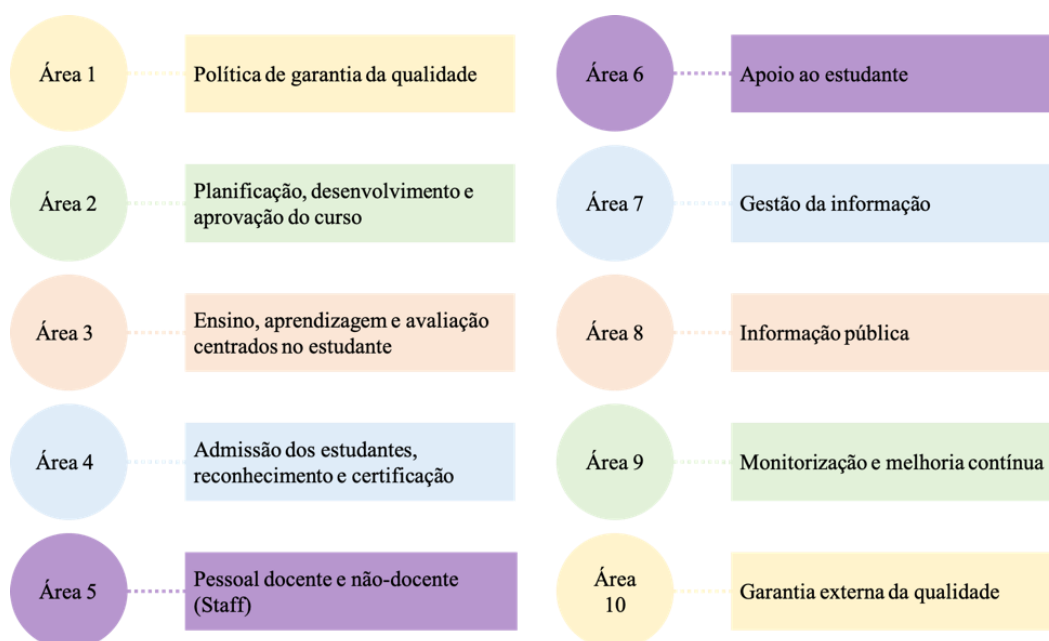


Figura 2.5 – Áreas do referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Concluído o capítulo do enquadramento teórico onde foram definidos os conceitos - chave do presente estudo e onde foi feito um estado da arte relativo à garantia da qualidade no Ensino Superior, incidindo em particular na EAD, consideram-se reunidas as condições necessárias para se definirem os procedimentos metodológicos.

Quando se propõe investigar algo, há várias questões que surgem de forma espontânea, nomeadamente “*Qual é o meu problema?*”, “*Vou investigar o quê?*”, “*Com que objetivos?*” e “*De que forma?*” (Coutinho, 2018). Em ciência, investigar pode ser entendido como uma procura constante de respostas para uma dada questão ou problema de investigação, recorrendo aos métodos e técnicas mais adequados e tendo como finalidade a sistematização da informação recolhida e o rigor no tratamento e exploração da mesma. Citando Coutinho (2018), “*Investigar é uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas [...]*” (p.6).

A natureza do objeto de investigação determina as opções metodológicas adotadas durante o desenvolvimento do estudo, estando sempre dependentes da definição do problema e dos objetivos de investigação. Também o processo de recolha e análise de dados deve estar de acordo com o paradigma metodológico utilizado. Assim, no presente capítulo proceder-se-á à descrição do propósito do estudo e do problema de investigação, assim como das questões e objetivos de investigação. Importa aqui referir que a formulação do problema de investigação é fundamental, uma vez que “*centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto; e aponta para os dados que será necessário obter*” (Coutinho, 2018, pp. 49-51).

Neste capítulo justificar-se-á ainda a abordagem metodológica selecionada para orientar a investigação. Num momento posterior serão descritas, de forma detalhada, cada uma das fases da investigação, incidindo no estudo teórico (identificação e análise de modelos de qualidade internacionais) e no estudo empírico (estudo Delphi e questionário a especialistas internacionais), onde é feita a caracterização dos participantes, a apresentação do instrumento de recolha de dados e descritos os procedimentos adotados para recolher e analisar os dados. Por último, referem-se os procedimentos éticos e de garantia da qualidade adotados na investigação.

3.1 Propósito do estudo

A avaliação da formação, a sua validação, promoção, divulgação e garantia da qualidade andam a par das necessidades atuais e das dinâmicas que se querem implementar e que têm resultado, na maior parte das vezes, de diretivas europeias. De acordo com alguns documentos orientadores nacionais e internacionais, as tecnologias baseadas na *web* têm vindo a ganhar grande destaque ao nível do Ensino Superior, potenciando novas formas de comunicação e interação entre docentes e estudantes. Perante esta realidade, as Instituições de Ensino Superior devem apostar cada vez mais no desenvolvimento de oferta formativa aberta e a distância.

Paralelamente à modernização das metodologias de ensino e aprendizagem, cabe também às lideranças institucionais assumirem a responsabilidade de assegurar a qualidade da organização, sendo capazes de corrigi-la em conformidade com critérios adequados, particularmente através de um processo comparativo com um conjunto de padrões de excelência previamente existentes. Torna-se, portanto, desafiante não só a adoção de abordagens e meios tecnológicos inovadores, como também a garantia da qualidade educativa neste mesmo âmbito, através de uma avaliação que descreva e analise com maior profundidade, credibilidade, utilidade e rigor os objetos e fenómenos educativos (Fernandes, 2013).

Considerando todos estes aspetos e atendendo ao facto de em Portugal não ter sido criado, até ao momento, um referencial de avaliação da qualidade especificamente para a EAD no Ensino Superior, elegeu-se como propósito central da presente investigação a criação de um referencial de avaliação da qualidade, contribuindo para a definição de dimensões, critérios e indicadores de qualidade que facilitem o processo de monitorização e certificação dos cursos abertos e a distância, oferecidos pelas IES, pelo que neste contexto se delimita o seguinte problema de investigação:

Que dimensões, critérios e indicadores devem constar no referencial de avaliação da qualidade da educação aberta e a distância no Ensino Superior em Portugal?

3.2 Questões e objetivos de investigação

Tal como é referido no ponto anterior, o propósito central deste estudo é a definição de um conjunto de dimensões, critérios e indicadores que facilitem o processo de monitorização e avaliação dos cursos EAD oferecidos pelas IES portuguesas. Assim, considerou-se importante fazer uma análise detalhada a modelos e referenciais de qualidade internacionais na área da EAD, de modo a se poderem identificar as dimensões, critérios e indicadores que se insiram nas áreas previamente definidas. Porém, é necessário averiguar se estão adaptados à realidade das IES em Portugal e se são relevantes. É então aqui que surge a necessidade de questionar um grupo de especialistas nacionais e internacionais, na área da EAD, sobre a relevância dos itens definidos. Na tabela 3.1 podem ser consultadas as questões e os respetivos objetivos de investigação, conferindo limites à própria investigação e dos quais derivam as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento do trabalho.

Tabela 3.1 - Questões e objetivos de investigação

Questões de investigação	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Que dimensões, critérios e indicadores de qualidade constam nos referenciais e modelos de qualidade internacionais?	1.1 Desenvolver a versão 1 do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal	1.1.1 Selecionar referenciais e modelos de qualidade internacionais. 1.1.2 Analisar os referenciais e modelos de qualidade previamente selecionados. 1.1.3 Identificar as dimensões, critérios e indicadores de qualidade incluídos nos referenciais e modelos de qualidade internacionais. 1.1.4. Criar a versão 1 do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal, tendo por base a análise efetuada aos referenciais e modelos de qualidade internacionais.

Questões de investigação	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
2. Qual o ponto de vista dos especialistas nacionais e internacionais na área da EAD no ES relativamente às dimensões, critérios e indicadores estabelecidos?	2.1 Desenvolver a versão final do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal	<p>2.1.1 Recolher pontos de vista acerca das dimensões, critérios e indicadores de qualidade estabelecidos, por inquirição a um painel de especialistas das várias IES portuguesas.</p> <p>2.1.2 Introduzir melhorias no referencial, tendo por base o <i>feedback</i> dos especialistas nacionais, até se alcançar um consenso aceitável.</p> <p>2.1.3 Traduzir o referencial para língua inglesa e recolher a opinião de especialistas internacionais na área da EAD.</p> <p>2.1.4 Disponibilizar a versão final do referencial num formato aberto e acessível.</p>

3.3 Abordagem metodológica

3.3.1 Paradigma de investigação

A escolha da metodologia e dos respetivos métodos e técnicas é delimitada pela definição do paradigma de investigação. Os paradigmas de investigação, ou alegações do conhecimento (Creswell, 2007), têm como principal função unificar e legitimar a investigação, tanto no que concerne aos aspetos conceituais, como metodológicos, ajudando o investigador a demarcar o problema de investigação, o processo de recolha de dados e a sua interpretação (Coutinho, 2018). De acordo com Amado (2013), o paradigma de investigação contempla uma fundamentação filosófica e epistemológica, permitindo ajudar na escolha das teorias, estratégias metodológicas e técnicas a aplicar numa investigação.

O paradigma de investigação significa um compromisso do investigador para com um quadro teórico e metodológico preciso, apontando para critérios de validade e interpretação. Assim, para ajudar na seleção da metodologia mais adequada, o investigador

deve inicialmente identificar o paradigma que melhor enquadre a sua investigação, encontrando o referencial teórico e metodológico que a fundamente.

São vários os paradigmas de investigação em educação identificados na literatura:

- (i) Hipotético-dedutivo (Amado, 2013), positivista (Coutinho, 2018) ou pós-positivista (Creswell, 2007);
- (ii) Fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013) ou qualitativo/interpretativo (Coutinho, 2018; Creswell, 2007);
- (iii) Socio crítico (Amado, 2013; Coutinho, 2018) ou reivindicatório/participativo (Creswell, 2007).

Os paradigmas anteriormente referidos, derivam de duas grandes posturas epistemológicas: a qualitativa e a quantitativa. Autores como Gorman e Clayton (1997) “consideram que os pressupostos básicos das duas posturas epistemológicas são duas formas de ver o mundo tão diametralmente opostas (a quantitativa assume a objetividade real dos factos sociais, e a qualitativa a construção social da realidade) que não é possível superar as barreiras que os separam ao nível dos métodos e técnicas de investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, cit. por Coutinho, 2018, p. 235). No entanto, vários autores tomam uma posição diferente, defendendo a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, contribuindo para o surgimento de um novo paradigma de investigação: o pragmático (Creswell, 2007).

Em 1959, Campbell e Fiske (cit. por Johnson, Onwuegbuzie, & University, 2007) introduzem um novo conceito de triangulação, encarando esta técnica como uma forma de operacionalização múltipla (*multiple operationalism*) de desenvolvimento metodológico e não somente como uma forma de validar dados empíricos. Ambos são legitimamente reconhecidos como sendo os primeiros autores a mostrar explicitamente como usar múltiplos métodos de investigação (quantitativos e qualitativos) para fins de validação. Alguns anos depois, Denzin argumenta igualmente que a combinação de diferentes fontes de dados pode contribuir para contrariar as abordagens singulares (*single-method, single-observer, single-theory studies*) (Denzin, 1973), dando lugar a abordagens pluralistas e complementares. Começaram então a surgir os primeiros movimentos em torno de uma abordagem mista, em que múltiplas estratégias de triangulação são propostas como linha de ação primordial (Denzin, 2009; Johnson *et al.*, 2007). Também Creswell (2007) defende que incluindo apenas técnicas quantitativas ou qualitativas, fará com que deixemos de citar os principais

métodos usados hoje nas Ciências Sociais e Humanas; sendo que nos dias que correm existe uma menor dicotomia quantitativo/qualitativo, já que tendencialmente as práticas de investigação se posicionam entre ambas as abordagens.

O investigador deve investigar com abertura e flexibilidade, adaptando-se de forma constante ao problema que está a investigar e à sua evolução. Assim, os métodos qualitativos e quantitativos de investigação podem aplicar-se conjuntamente, se o investigador assim o entender, proporcionando-lhe uma visão mais ampla da realidade (Coutinho, 2018). É neste seguimento que surge o paradigma de investigação pragmático, não estando comprometido apenas com uma única teoria filosófica e realidade. Segundo este paradigma, os investigadores têm a liberdade de usar suposições quantitativas e qualitativas e de escolher os métodos, técnicas e procedimentos que melhor se ajustem às necessidades e objetivos da sua investigação (Creswell, 2007). De referir que *“o objetivo da abordagem de investigação mista não passa por substituir as abordagens quantitativa ou qualitativa, mas sim desenvolver uma outra perspetiva que reúna os pontos fortes de ambas face a um dado problema de investigação”* (Pedro, 2015, p.70).

Neste seguimento, considera-se que a opção por uma abordagem mista responde adequadamente ao problema e objetivos de investigação anteriormente mencionados, enquadrando-se a presente investigação no **paradigma de investigação pragmático**.

3.3.2 Desenho metodológico: metodologia mista

A opção por um determinado desenho metodológico depende sempre da definição do problema e dos objetivos de investigação, implicando conseqüentemente a estruturação do processo de recolha e análise de dados de acordo com o paradigma de investigação adotado (Pedro, 2015).

Tal como foi referido anteriormente, os métodos mistos surgiram como resposta à necessidade de reunir numa única investigação dados de natureza quantitativa e qualitativa, ajudando na triangulação e confirmação de resultados obtidos a partir de diferentes fontes de dados. Segundo Creswell (2007), os investigadores que optam por uma abordagem mista procuram várias técnicas para recolher e analisar dados, ao invés de adotar uma abordagem singular, de modo a alcançarem um melhor entendimento sobre um determinado problema de investigação.

Creswell (2007) sugere seis principais modelos de métodos mistos: (i) explanatório sequencial; (ii) exploratório sequencial; (iii) transformador sequencial; (iv) triangulação concomitante; (v) incorporado concomitante; (vi) transformador concomitante. Na tabela 3.2 é feito um resumo das características de cada um destes modelos.

Tabela 3.2 - Resumo das características dos modelos de métodos mistos

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Creswell (2007)

Tipologia Sequencial

Modelo Explanatório

O objetivo passa por usar dados qualitativos para auxiliar a interpretação de resultados de um estudo primeiramente quantitativo. Desvantagens: tempo despendido na recolha de dados.

Modelo Exploratório

O objetivo é usar dados quantitativos para auxiliar na interpretação de resultados qualitativos. Desvantagens: tempo despendido na recolha de dados.

Modelo Transformador

O objetivo é utilizar os métodos (qualitativos/quantitativos) que melhor se adequam à perspectiva teórica do investigador. Conduz-se também em duas fases distintas de recolha de dados, porém pode dar-se prioridade à fase quantitativa ou qualitativa, ou até mesmo às duas em simultâneo. Desvantagens: exige muito tempo para completar as duas fases e existe pouca orientação sobre como usar este modelo.

Tipologia Concomitante

Modelo de triangulação

É considerado o mais familiar entre os seis principais modelos de métodos mistos. A recolha de dados qualitativos e quantitativos ocorre em simultâneo, sendo a prioridade igual entre ambas as técnicas. Desvantagens: apesar de exigir menos tempo na recolha

de dados, requer um maior esforço por parte do investigador, uma vez que tem que estudar o mesmo fenómeno com dois métodos distintos, em simultâneo.

Modelo Incorporado

Neste modelo a grande diferença, comparativamente com o modelo de triangulação, é que um dos métodos (quantitativo/qualitativo) é predominante e é esse método que guia o projeto de investigação, estando o método secundário incorporado no predominante. Desvantagens: pouca orientação sobre este modelo, dificultando o papel do investigador.

Modelo Transformador

Pode assumir as características dos modelos de triangulação e incorporado, uma vez que os dados qualitativos e quantitativos são recolhidos durante a mesma fase e podem ter prioridade igual ou diferente. A grande diferença é que a recolha de dados é feita a partir da perspetiva teórica em que o investigador se encontra, posicionando a investigação dentro de uma estrutura transformadora. Desvantagens: partilha das mesmas desvantagens que os modelos de triangulação e incorporado.

Atendendo ao objetivo central deste estudo - definição de um conjunto de dimensões, critérios e indicadores que facilitem o processo de monitorização, avaliação e certificação dos cursos EAD oferecidos pelas IES portuguesas - considera-se que o **modelo sequencial transformador** é aquele que mais se adequa ao desenho metodológico da presente investigação. Devido ao seu carácter sequencial, a investigação é feita em duas fases distintas:

- Fase 1 - estudo teórico, de natureza qualitativa, onde são selecionados e analisados modelos de qualidade internacionais, através do método de *scoping studies*;
- Fase 2 - estudo empírico, de natureza quantitativa e qualitativa, onde são recolhidos pontos de vista de especialistas, tendo como finalidade a validação do referencial de avaliação da qualidade, definido na fase precedente, operacionalizado através de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Este questionário foi aplicado a um painel de especialistas nacionais,

integrado num estudo Dephi e, após o encerramento do estudo Delphi, foi de novo aplicado a um grupo de especialistas internacionais.

Importa salientar que a recolha, análise e interpretação dos dados da primeira fase é determinante para a concretização da segunda, sendo os resultados das duas fases integrados no momento da interpretação (Creswell, 2007).

Optou-se por atribuir uma ponderação igual à recolha de dados qualitativos e quantitativos, uma vez que ambas as abordagens são fundamentais na análise do problema de investigação, considerando a sua multiplicidade de constituintes (cf. Figura 3.1).

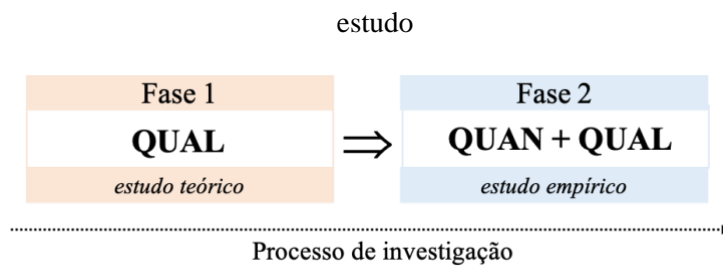


Figura 3.1 - Representação gráfica do modelo sequencial transformador adotado no presente

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Creswell (2007)

Na Figura 3.2 pode visualizar-se o *workflow* metodológico e os vários passos seguidos em cada uma das fases de investigação.

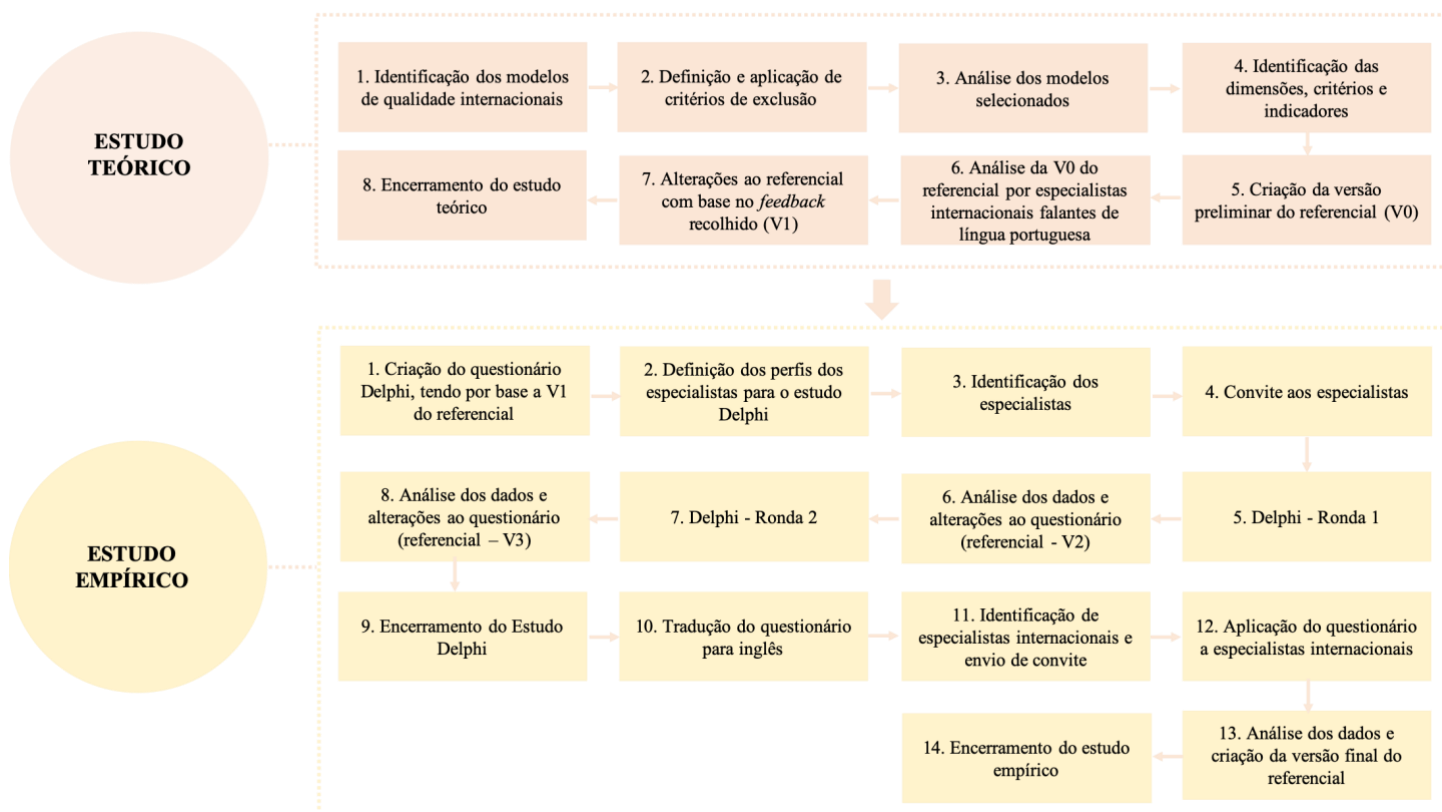


Figura 3.2 - *Workflow* metodológico

3.4 Fases da investigação

3.4.1 Estudo teórico: identificação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade

3.4.1.1 *Scoping study*⁶

Embora não exista uma definição universal de *scoping study*, vários autores consideram-no um método de revisão da literatura que permite mapear e sintetizar um elevado número de perspetivas presentes na literatura, dentro de um determinado campo de interesse (Arksey & O'Malley, 2007; Cowley, 2013; Davis, Drey, & Gould, 2009; Levac, Colquhoun, & O'Brien, 2010; Rumrill, Fitzgerald, & Merchant, 2010). São várias as

⁶ Não foi encontrada uma tradução adequada para este termo, pelo que se optou por manter o termo original em inglês.

terminologias existentes na literatura, gerando alguma confusão entre a comunidade científica: “*scoping reviews*”, “*scoping studies*”, “*scoping literature reviews*”, “*scoping exercises*” (Levac *et al.*, 2010). No presente estudo adotou-se a mesma terminologia que Arksey e O’Malley (2007) e Levac *et al.* (2010) adotaram: *scoping study*.

O *scoping study* difere de outros métodos de revisão da literatura como sejam a revisão sistemática da literatura completa ou a meta-análise, já que estas, tradicionalmente, se focam numa questão muito bem definida, em que a estrutura da pesquisa pode ser identificada antecipadamente. Por sua vez, o *scoping study*, tende a direcionar-se para tópicos mais vastos, onde distintas metodologias de investigação podem ser aplicáveis (Caldeira, 2017), estando direcionados para estudos analíticos e de desenvolvimento (Davis *et al.*, 2009). Trata-se de um método que partilha muitos dos procedimentos associados às revisões sistemáticas tradicionais, embora a avaliação e a inclusão de evidências não sejam limitadas pela qualidade metodológica dessas evidências (Arksey & O’Malley, 2007; Davis *et al.*, 2009). Por outro lado, o *scoping study* tende a ser de natureza não sistemática e a focar-se na quantidade da literatura em vez da profundidade e qualidade (Rumrill *et al.*, 2010).

De acordo com Arksey e O’Malley (2007), existem pelo menos 4 razões pelas quais se deve optar por um *scoping study*, sendo que as duas primeiras assumem-no como uma análise preliminar, avançando-se posteriormente para uma revisão sistemática da literatura completa; e as restantes sugerem-no como um método que conduz à publicação e divulgação de descobertas. A saber:

1. Estudar a dimensão, o alcance e a natureza do que se está a investigar – permite mapear campos de estudo em que por vezes é difícil ter acesso a todo o material que possa estar disponível. Trata-se de uma revisão rápida e portanto não descreve detalhadamente os resultados do que se está a investigar.
2. Avaliar se é necessário partir para uma revisão sistemática da literatura completa – permite um mapeamento preliminar da literatura, ajudando a identificar se é viável fazer uma revisão sistemática da literatura completa.
3. Sintetizar e divulgar as descobertas – descreve em maior detalhe os resultados do que se está a estudar, sendo utilizado por decisores políticos e outros profissionais que não disponham de tempo para fazer uma revisão sistemática completa.

4. Identificar lacunas na literatura existente – permite tirar conclusões sobre a literatura existente.

A principal vantagem deste método reside na sua capacidade de extrair o essencial de um corpo diversificado de evidências (Davis *et al.*, 2009). Outros autores consideram que se trata de um método muito relevante em situações onde a revisão sistemática completa é considerada problemática, nomeadamente em áreas emergentes, como é o caso da EAD (Cowley, 2013; Levac *et al.*, 2010).

Porém, como em todos os métodos, existem limitações quanto à sua adoção e aplicação, nomeadamente o potencial risco de que possa conduzir a interpretações amplamente divergentes, a dificuldade que por vezes se sente em provar a validade das descobertas (Davis *et al.*, 2009); e o facto de fornecerem apenas relatos narrativos ou descritivos de amplas áreas de pesquisa, em vez de análises mais aprofundadas (Arksey & O'Malley, 2007; Cowley, 2013).

Conscientes das vantagens e das limitações associadas ao *scoping study*, considerou-se ser o método de revisão da literatura mais viável e adequado ao presente estudo, tendo como propósito primário sintetizar, de forma rápida, e categorizar as dimensões, critérios e indicadores de qualidade identificados em modelos de qualidade internacionais e, posteriormente, divulgá-las, no sentido de obter a sua validação junto de especialistas na área da EAD.

Arksey e O'Malley (2007) desenvolveram um referencial com 6 etapas para conduzir de forma adequada e metodologicamente rigorosa um *scoping study*, contribuindo para o aumento da fiabilidade das descobertas:

Etapa 1: Identificar a questão de investigação

Etapa 2: Identificar estudos relevantes

Etapa 3: Selecionar os estudos

Etapa 4: Mapear os dados

Etapa 5: Sintetizar e apresentar os resultados

Etapa 6 (opcional): Consultar os *stakeholders* para informar ou validar os resultados do estudo

Este método segue uma abordagem de síntese narrativa que é particularmente adequada na avaliação de um corpo de estudos contrastantes que são principalmente de natureza qualitativa (Davis *et al.*, 2009).

Etapa 1: Identificar a questão de investigação

Como complemento ao modelo proposto por Arksey e O'Malley (2007), Levac *et al.* (2010) sugerem uma articulação clara entre a questão de investigação e o propósito do *scoping study*. Assim, o mote da investigação, análise e sistematização da literatura parte da seguinte questão de investigação: Que dimensões, critérios e indicadores de qualidade constam nos referenciais e modelos de qualidade internacionais?

Etapa 2: Identificar estudos relevantes

Uma das características do *scoping study* é a sua flexibilidade no acolhimento e análise de documentos não académicos (Arksey & O'Malley, 2007; Davis *et al.*, 2009), adequando-se ao presente estudo, já que o *corpus* documental é essencialmente constituído por “literatura cinzenta”⁷ desenvolvida por entidades governamentais e não governamentais. Neste sentido, o processo de identificação assentou na aplicação de uma equação de pesquisa com alguns descritores e palavras-chave, tendo-se feito a pesquisa em três idiomas: inglês, português e espanhol.

⁷ Literatura cinzenta (*grey literature*) é um conjunto de materiais e pesquisas produzidos por organizações fora dos tradicionais canais de publicação (comerciais ou académicos). Os tipos comuns de publicação de literatura cinza incluem relatórios, documentos de trabalho, documentos governamentais, *whitepapers* e avaliações (Wikipédia, 2019).

Tabela 3.3 - Equação de pesquisa do scoping study

*modelos de qualidade no Ensino superior / quality models in Higher Education /
modelos de calidad en la enseñanza superior*

*qualidade da educação aberta e a distância no ensino superior / quality of open and
distance education in Higher Education / calidad de la educación abierta e a
distancia en la enseñanza superior*

*qualidade em educação a distância no ensino superior / quality of distance education
in Higher Education / calidad de la educación a distancia en la enseñanza superior*

*qualidade em e-Learning no Ensino / quality of e-Learning in Higher Education /
calidad del e-Learning en la enseñanza superior*

Devido à falta de consenso em algumas terminologias na área da EAD, houve ainda a necessidade de alargar a pesquisa de modo a incluir outros termos como *open learning*, *technology enhanced-learning* e *online learning*. A pesquisa foi baseada na *web*, através do motor de busca *Google*, tendo-se identificado um conjunto de entidades, organismos e projetos que desenvolveram modelos de qualidade em EAD. Dessa pesquisa resultaram 40 documentos, identificados na Tabela 3.4.

Levac *et al.* (2010) sugerem que seja definida uma equipa nesta fase, de modo a garantir o sucesso do *scoping study*. Neste âmbito, importa referir que todo o procedimento de *scoping review* foi realizado iterativamente entre a autora e o respetivo orientador, assegurando a identificação, seleção e análise dos principais modelos de qualidade internacionais.

Tabela 3.4 - Modelos de qualidade internacionais identificados e respectivas entidades/organismos promotores

ID	Modelo	Entidade / Organismo	Sigla
M01	ODEL Quality Assurance Framework	African Virtual University	AVU
M02	Guidelines for open and distance learning in Nigerian Universities	National University Commission Nigeria	NUC
M03	Five Best Practices for Developing Online Courses	American Distance Education Consortium	ADEC
M04	Tarjeta de puntuación (SCCQAP)	Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia	CALED
M05	Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia		
M06	Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning	Council for Higher Education Accreditation	CHEA
M07	Quality Assurance Toolkit	Commonwealth of Learning	COL
M08	Guidelines for Quality Assurance and Accreditation of MOOCs		
M09	Open Educational Resources: TIPS	Commonwealth Educational Media Centre for Asia	CEMCA
M10	Quality Assurance Toolkit for Open and Distance Non-formal Education	Commonwealth of Learning	COL
M11	OLC Quality Scorecard	Online Learning Consortium	OLC
M12	Quality Matters Standards for HE	Quality Matters	-
M13	eQcheck	QualitE-learning Assurance Inc.	Qualite
M14	Referenciais de Qualidade para EAD	Ministério da Educação, Brasil	MEC
	Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância		

M15	Online, Distance and blended learning scheme document	British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education	BAC
M16	California eLearning Framework	California County Superintendents Educational Services Association	CCSESA
M17	QUALITY ON the LINE	National Education Association (NEA), Institute for Higher Education Policy (IHEP) & Blackboard.	NEA/IEHP/Bb
M18	Eight Dimensional E-Learning Framework by Khan	-	-
M19	E-xcellence	European Association of Distance Teaching Universities	EADTU
M20	OpenupEd Framework		
M21	Quality Standards for Online Education	Flexible Education Norway	FuN
M22	Benvic Benchmarking Indicators	Benchmarking of virtual campuses	BENVIC
M23	Open ECBCheck	Deutsche Gesellschaft fur Internationale Zusammenarbeit GmbH	GIZ
M24	eduQua Label	eduQua	-
M25	UNIQUE Framework		
M26	SEEQUEL	MENON Network	-
M27	EPPROBATE	Learning Agency Network	LANETO
M28	SEVAQ+	Open Education Europa	-
M29	SEEL e-Learning Quality Guidelines	Supporting Excellence in E-Learning	SEEL
M30	Pick&Mix	Matic Media Lda.	-
M31	ISO/IEC 19796-1	International Organization for Standardization	ISO
M32	CEL	European Foundation for Management Development	EFMD
M33	CHIRON	-	-
M34	ACODE Benchmarks for Technology Enhanced Learning	Australasian Council on Open, Distance and e-Learning	ACODE
M35	e-Learning Planning Framework	Te Toi Tupu / Ministry of Education of New Zealand	TKI

M36	eLG - e-Learning Guidelines	National Centre for Tertiary Teaching Excellence	AKOATEARO A
M37	eMM - e-Learning Maturity Model	-	-
M38	Manual de Procedimentos do Provedor	Instituto Nacional de Educação à Distância	INED
M39	ODLQC Standards	Open & Distance Learning Quality Council	ODLQC
M40	NADEOSA Quality Criteria for Distance Education in South Africa	The National Association of Distance Education and Open Learning in South Africa	NADEOSA

Etapa 3: Selecionar os estudos

Os métodos de revisão sistemática defendem a aplicação de critérios de inclusão e/ou exclusão, de modo a assegurar a consistência na tomada de decisões (Arksey & O'Malley, 2007; Levac *et al.*, 2010). Partindo desta premissa e, no sentido de estreitar e reduzir o *corpus* documental, procedeu-se à seleção dos documentos identificados, tendo por base a aplicação de três critérios de exclusão (cf. Tabela 3.5).

Tabela 3.5 - Critérios de exclusão aplicados aos modelos e respetiva descrição

ID	Critério	Descrição
C1	O modelo está ativo?	Com este critério pretende-se excluir os modelos que já não se encontram ativos.
C2	O modelo é aplicável no contexto do Ensino Superior?	Com base neste critério excluem-se todos os modelos que não são aplicáveis ao contexto do Ensino Superior.
C3	O modelo é dedicado à Educação Aberta e a Distância?	Este critério pretende avaliar se os modelos se enquadram na definição de EAD adotada no âmbito do presente estudo. ⁸

Uma primeira leitura aos documentos identificados inicialmente permitiu verificar que nem todos se adequavam ao presente estudo, uma vez que muitos deles já não se encontravam ativos (M24, M25, M26, M27, M29, M30, M33) ou não foram encontradas evidências que ainda estavam ativos (M17); e outros não se aplicavam ao contexto do Ensino Superior (M10, M13, M16, M22, M28, M35).

A aplicação dos critérios de exclusão foi feita por ordem crescente, do primeiro para o terceiro, sendo que os modelos que não se encontravam ativos foram automaticamente

⁸ Lembra-se que no âmbito do presente estudo entende-se por EAD toda a oferta formativa formal e não formal, totalmente a distância (*online learning*) e mista (*b-Learning*), massiva e não massiva, que se fundamenta nos princípios da educação aberta, como sejam a flexibilidade no acesso aos materiais de aprendizagem; a liberdade no tempo e no ritmo de estudo; e a acessibilidade por parte de todas as pessoas, independentemente do contexto sociocultural, da religião, da zona geográfica em que se encontram e das limitações físicas e/ou psicológicas. Engloba recursos, cursos, ferramentas e práticas que se baseiam na partilha aberta, por forma a melhorar o acesso e a eficácia educativa em todo o mundo. Na EAD a aprendizagem é centrada no estudante.

excluídos. Por sua vez, os modelos que se encontravam ativos mas que não eram aplicáveis ao contexto do Ensino Superior foram igualmente excluídos. Curiosamente, os modelos que cumpriram os dois primeiros critérios de exclusão, cumpriram igualmente o terceiro, não se tendo encontrado modelos que não se enquadrassem na definição de EAD adotada no âmbito do presente estudo.

Assim, após a exclusão dos modelos que não cumpriram os critérios definidos, foram selecionados 23 documentos, conforme mostra a Tabela 3.6. Uma descrição sumária de cada modelo pode ser visualizada no *Anexo 1 – Descrição dos modelos de qualidade selecionados*.

Tabela 3.6 - Modelos incluídos e excluídos do estudo

ID	Modelo	Critérios de Exclusão			O modelo foi incluído no estudo?
		C1	C2	C3	
M01	ODEL Quality Assurance Framework	Sim	Sim	Sim	Sim
M02	Guidelines for open and distance learning in Nigerian Universities	Sim	Sim	Sim	Sim
M03	Five Best Practices for Developing Online Courses	Sim	Sim	Sim	Sim
M04	Tarjeta de puntuación (SCCQAP)	-	-	-	Não ⁹
M05	Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia	-	-	-	Não ¹⁰
M06	Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning	Sim	Sim	Sim	Sim
M07	Quality Assurance Toolkit	Sim	Sim	Sim	Sim
M08	Guidelines for Quality Assurance and Accreditation of MOOCs	Sim	Sim	Sim	Sim
M09	Open Educational Resources: TIPS	Sim	Sim	Sim	Sim
M10	Quality Assurance Toolkit for Open and Distance Non-formal Education	Sim	Não	-	Não
M11	OLC Quality Scorecard	Sim	Sim	Sim	Sim
M12	Quality Matters Standards for HE	Sim	Sim	Sim	Sim
M13	eQcheck	Sim	Não	-	Não
M14	MEC	Sim	Sim	Sim	Sim

⁹ Não foi possível aceder a estes documentos. Após várias tentativas de contato com a entidade promotora não houve qualquer resposta, tendo sido, portanto, excluídos do estudo.

M15	BAC - Online, Distance and blended learning scheme document	Sim	Sim	Sim	Sim
M16	California eLearning Framework	Sim	Não	-	Não
M17	QUALITY ON the LINE	Não	-	-	Não
M18	Eight Dimensional E-Learning Framework by Khan	Sim	Sim	Sim	Sim
M19	E-xcellence	Sim	Sim	Sim	Sim
M20	OpenupEd Framework	Sim	Sim	Sim	Sim
M21	Quality Standards for Online Education	Sim	Sim	Sim	Sim
M22	Benvic Benchmarking Indicators	Sim	Não	-	Não
M23	Open ECBCheck	Sim	Sim	Sim	Sim
M24	eduQua Label	Não	-	-	Não
M25	UNIQUe Framework	Não	-	-	Não
M26	SEEQUEL	Não	-	-	Não
M27	EPPROBATE	Não	-	-	Não
M28	SEVAQ+	Sim	Não	-	Não
M29	SEEL e-Learning Quality Guidelines	Não	-	-	Não
M30	Pick&Mix	Não	-	-	Não
M31	ISO/IEC 19796-1	-	-	-	Não ¹⁰
M32	EFMD - CEL	Sim	Sim	Sim	Sim
M33	CHIRON	Não	-	-	Não
M34	ACODE Benchmarks for Technology Enhanced Learning	Sim	Sim	Sim	Sim
M35	e-Learning Planning Framework	Sim	Não	-	Não
M36	eLG - e-Learning Guidelines	Sim	Sim	Sim	Sim
M37	eMM - e-Learning Maturity Model	Sim	Sim	Sim	Sim
M38	Manual de Procedimentos do Provedor	Sim	Sim	Sim	Sim
M39	ODLQC Standards	Sim	Sim	Sim	Sim
M40	NADEOSA Quality Criteria for Distance Education in South Africa	Sim	Sim	Sim	Sim

¹⁰ O acesso a este documento só é possível mediante pagamento. Não é, portanto, um modelo aberto, razão pela qual foi excluído do estudo.

Uma análise mais cuidada aos modelos selecionados permitiu verificar que, embora todos tenham especificidades muito particulares, atendendo ao contexto geográfico, cultural e, por vezes, institucional em que se aplicam, todos eles apresentam orientações muito semelhantes, a saber:

- Valorização da EAD na cultura institucional, particularmente através da sua integração no plano estratégico;
- Adequação dos cursos ao público-alvo e ao mercado de trabalho, através de um levantamento prévio de necessidades;
- Envolvimento ativo dos *stakeholders* ao longo de todo o processo, desde o planeamento à avaliação;
- Qualidade e flexibilidade dos materiais de aprendizagem, permitindo aos estudantes gerirem a sua própria aprendizagem;
- Aprendizagem centrada no estudante;
- Descrição detalhada, atual e clara das metodologias de aprendizagem e das competências dos tutores;
- Definição prévia dos procedimentos de avaliação, privilegiando metodologias inovadoras e adequadas à EAD;
- Monitorização contínua da qualidade dos cursos (avaliação interna);
- Especial atenção ao *Learning Management Systems* (LMS) e a outros sistemas que suportam a EAD, em termos de robustez, *design* e arquitetura;
- Apoio e atualização dos conhecimentos e competências do *staff*;
- Apoio aos estudantes antes do ingresso nos cursos e durante a frequência dos mesmos.

Etapa 4: Mapear os dados

O conceito de mapeamento pode ser descrito como um processo de interpretação e análise dos dados qualitativos, classificando o material de acordo com as principais questões e temas (Cowley, 2013). De acordo com Arksey e O'Malley (2007) os dados podem ser mapeados com recursos a programas de organização de dados como o *Microsoft Excel*, definindo-se um conjunto de campos que ajudem na organização da informação e posterior análise. Seguindo esta recomendação, inicialmente foi definida uma matriz de análise com

os seguintes campos: (i) ano de criação; (ii) ano de atualização (se aplicável); (iii) contexto de aplicação do modelo (nacional/internacional); (iv) abrangência geográfica do modelo; (v) confere certificação e/ou acreditação; (vi) descrição do modelo; (vii) identifica dimensões, critérios e indicadores de qualidade ou categorias/métricas análogas? Quais?; (viii) outras informações relevantes.

No decorrer da análise dos modelos selecionados sentiu-se que o *Microsoft Excel* não era o programa mais adequado para realizar a análise que se pretendia, pelo que houve necessidade de se recorrer a um outro programa que permitisse importar os documentos, categorizar os dados, analisá-los e representá-los graficamente de forma mais ágil e rápida. Recorreu-se então ao *software NVivo 12*.

Um outro aspeto fundamental e que muito contribuiu para o mapeamento dos dados foi a definição *a priori* das áreas do referencial. Tal como referido no Capítulo 2, o presente estudo é delimitado, essencialmente, por dois documentos: os ESG (ENQA, 2015) e os RSIGQ (A3ES, 2016). Após uma análise cuidada aos ESG e aos RSIGQ foram estabelecidas as 10 áreas do referencial, conforme pode ser visualizado na Tabela 3.7.

Tabela 3.7 - Áreas do referencial e respetivos descritores

ID	Área	Descrição
A1	Política de garantia da qualidade	A instituição deve ter uma política de garantia da qualidade formalmente definida e pública, sendo que os <i>stakeholders</i> internos e externos devem ser envolvidos no seu desenvolvimento e implementação. A política institucional deve (i) incluir a estratégia institucional para a melhoria contínua da qualidade; (ii) integrar a EAD no plano estratégico; (iii) definir o plano técnico e tecnológico; (iv) definir a forma como participam os <i>stakeholders</i> nos processos de garantia da qualidade; (v) fixar medidas que assegurem a integridade académica e a vigilância contra a fraude académica; e (vi) definir medidas que protejam os estudantes e o pessoal docente e não-docente de qualquer forma de intolerância ou discriminação. A instituição deve ainda assegurar uma gestão de projetos em prol da sustentabilidade financeira dos mesmos, garantindo um processo de qualidade holístico e eficiente.

ID	Área	Descrição
A2	Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso	A instituição deve assegurar que os cursos são desenhados de modo a atingirem os objetivos de aprendizagem definidos. Assim, a instituição deve garantir que os cursos (i) estão em alinhamento com a estratégia institucional e com os princípios subjacentes à EAD; (ii) têm por base as necessidades do público-alvo; (iii) são centrados no estudante; e (iii) que os estudantes e os restantes <i>stakeholders</i> são envolvidos na sua conceção. A instituição deve igualmente (iv) definir as políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais e recursos dos cursos, contribuindo para a democratização do ensino e para o aumento de Repositórios Educacionais Abertos; (v) disponibilizar informação clara sobre os direitos autorais e licenças abertas no que respeita à produção e à consulta de materiais; e (vi) definir de forma clara e transparente os critérios de usabilidade técnica dos cursos e assegurar que cumprem as diretrizes de acessibilidade.
A3	Ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante	A instituição deve assegurar que os cursos potenciam um papel ativo do estudante, estimulando a sua motivação, autorreflexão e envolvimento durante todo o processo de aprendizagem. Assim, a instituição deve (i) permitir percursos flexíveis de aprendizagem; (ii) diversificar os métodos de ensino e aprendizagem; (iii) assegurar a autonomia do estudante; (iv) assegurar que são adotadas estratégias de avaliação inovadoras e adequadas à EAD e que a avaliação é realizada tendo por base critérios, normas e procedimentos transparentes, justos e consistentes; (v) garantir que os estudantes recebem <i>feedback</i> regular sobre o seu desempenho; e (vi) investir na aplicação de mecanismos que garantam a verdadeira identidade do estudante, existindo prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa.

ID	Área	Descrição
A4	Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação	A instituição deve garantir que (i) as políticas de acesso e os procedimentos e critérios de admissão são implementados de forma consistente e transparente, incluindo a oferta de processos de indução à instituição e aos cursos (ex.: módulos de ambientação); (ii) são adotados procedimentos justos de reconhecimento de qualificações, períodos de estudo e aprendizagens prévias (formais e não formais); e (iii) que são adotados processos de certificação ou análogos (ex.: <i>badges</i>) suficientemente elucidativos quanto aos resultados de aprendizagem. É igualmente importante que a instituição reconheça o contributo da EAD para a internacionalização e mobilidade virtual, através do estabelecimento de acordos e intercâmbios com outras IES; do reconhecimento de qualificações de estudantes que frequentaram cursos EAD; e através da partilha com outras IES, impulsionando a colaboração e a internacionalização das suas práticas de EAD.
A5	Pessoal docente e não-docente (<i>Staff</i>)	A instituição deve assegurar que o recrutamento, a gestão e a formação do seu pessoal docente (incluindo tutores) e não-docente se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência para que possam cumprir com eficácia as suas funções. Deve ainda ser garantido que o quadro de funcionários é suficiente para dar resposta às necessidades dos estudantes e que existe uma equipa especializada na planificação e desenvolvimento de cursos EAD.
A6	Apoio ao estudante	A instituição deve disponibilizar uma variedade de recursos de apoio às aprendizagens, nomeadamente aconselhamento e apoio académico, administrativo e financeiro; apoio técnico adequado durante o curso; e ter em consideração as necessidades de grupos específicos (ex.: estudantes em tempo parcial, portadores de deficiência, etc.).
A7	Gestão da informação	A instituição deve assegurar a recolha, análise e utilização de informação relevante para uma gestão eficaz dos cursos. Deste modo, a instituição deve (i) ter mecanismos de recolha de

ID	Área	Descrição
A8	Informação pública	<p>informação fiável; (ii) definir procedimentos para regular e garantir os processos de tomada de decisão; e (iii) envolver os vários <i>stakeholders</i> na aferição, análise e melhoria dos resultados.</p> <p>A instituição deve publicar informação clara, precisa, objetiva, atualizada, imparcial e facilmente acessível sobre os cursos que oferece. Deve também ser divulgada a estratégia de EAD da instituição e indicadas as competências digitais mínimas exigidas, as condições técnicas e, se aplicável, os requisitos do curso e os conhecimentos prévios. A informação deve ser disponibilizada nos mais variados meios de comunicação institucionais.</p>
A9	Monitorização e melhoria contínua	<p>A instituição deve assegurar que existem mecanismos de monitorização e revisão dos procedimentos de garantia da qualidade da instituição, garantindo que (i) o plano estratégico relativo à EAD é implementado, avaliado e melhorado regularmente; (ii) os cursos são regularmente monitorizados, de modo a garantir a clareza, utilidade, eficácia e adequação às diferentes necessidades dos estudantes; (iii) o processo de ensino e aprendizagem é regularmente monitorizado, de modo a garantir-se que a aprendizagem é centrada no estudante e que existe o devido suporte aos estudantes e <i>staff</i>; (iv) os resultados das avaliações e o <i>feedback</i> recolhido são utilizados para melhorar o curso a todos os níveis e, consequentemente, garantir a sua qualidade.</p>
A10	Garantia externa da qualidade	<p>A instituição submete-se a processos de avaliação externa periódica, em linha com os ESG, devendo ser assegurado que os mecanismos internos de garantia da qualidade estão alinhados com os órgãos de garantia da qualidade externos.</p>

A definição das áreas do referencial e respetiva descrição foi fundamental para orientar o procedimento de mapeamento e análise, permitindo desenvolver uma estrutura que balizasse e priorizasse certos aspetos da literatura (Arksey & O'Malley, 2007).

Etapa 5: Sintetizar e apresentar os resultados

Embora a literatura sobre *scoping studies* recomende a definição de uma estrutura para apresentar o relato narrativo da literatura existente, não se pode esperar deste método descobertas robustas e generalizáveis, pois não se pretende avaliar a qualidade das evidências encontradas (Arksey & O'Malley, 2007).

O procedimento de mapeamento e análise, anteriormente descrito, conduziu à versão preliminar do referencial, resultando em 33 dimensões, 43 critérios e 123 indicadores, que pretendem discriminar cada uma das 10 áreas, de forma a auxiliar no seu processo de entendimento. Esta versão foi iterativamente analisada e refinada, tendo dado origem a cerca de 25 versões de trabalho (cf. *Anexo 2 - Identificação das dimensões, critérios e indicadores de qualidade*).

Os resultados são apresentados e discutidos no Capítulo 4.

Etapa 6 (opcional): Consultar os stakeholders para informar ou validar os resultados do estudo

Arksey e O'Malley (2007) referem ainda uma etapa opcional no seu modelo de aplicação dos *scoping studies*: um exercício de consulta para validar os resultados obtidos. Apesar de ser uma etapa opcional, a consulta com especialistas externos na área de estudo pode trazer benefícios à investigação porque acrescenta sempre valor às descobertas (Arksey & O'Malley, 2007; Cowley, 2013). De referir que para Levac *et al.* (2010) esta etapa não deve ser opcional, considerando-a fundamental para o sucesso dos *scoping studies*. Tendo isto em consideração, após a definição da versão preliminar e antes de se iniciar o estudo Delphi, decidiu-se consultar alguns especialistas internacionais falantes de língua portuguesa (língua em que o documento foi produzido). Neste sentido, foram contactados três especialistas internacionais: Welinton Baxto Silva, especialista em Educação a Distância, Doutor em Educação e Coordenador-Geral de Supervisão Estratégica da Educação Superior no Ministério da Educação do Brasil; Tel Amiel, Doutor em *Instructional Technology* e Professor do Ensino Superior no Brasil, foi coordenador do NIED/Unicamp e

co-líder da Iniciativa Educação Aberta¹¹; e Pedro Barbosa Cabral, Doutor em Educação a Distância e e-Learning e *Learning Developer* em TU Delft, na Holanda.

O processo de pré-validação da versão preliminar do referencial decorreu entre 24 de agosto e 4 de setembro de 2017. A colaboração destes especialistas foi fundamental, no sentido de se identificar se os itens estavam bem posicionados nas áreas e dimensões, se a linguagem era clara e se existiam redundâncias entre eles, de modo a evitar sobreposições. O processo de análise, revisão e refinamento dos itens inicialmente definidos, resultou num total de 33 dimensões, 47 critérios e 125 indicadores, constituindo-se assim a Versão 1 do referencial, levada a discussão no estudo Delphi.

3.4.2 Estudo empírico: validação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade

O estudo empírico é delimitado pela aplicação de um questionário em dois momentos: num estudo Delphi, a especialistas nacionais; e, após a sua tradução para inglês, a um grupo de especialistas internacionais.

3.4.2.1 Método Delphi

O método Delphi foi desenvolvido por Helmer e Dalkey na RAND Corporation (Califórnia), com o intuito de explorar as tendências no campo da ciência e tecnologia, nos anos 50 (Nworie, 2011). É um método de investigação usado para obter consenso entre um painel de especialistas sobre um determinado tópico (Brown, Cochran, & Dalkey, 1969; Fischer, 1978; Hsu & Ohio, 2007). Este método tem vindo a ganhar adeptos no campo da educação, revelando-se útil na conceção de *guidelines*, *standards* e na previsão de tendências de investigação, nomeadamente na área da tecnologia educacional (Duarte dos Santos & Amaral, 2004; Green, 2014; Nworie, 2011). É também considerado um dos métodos mais utilizados na tomada de decisões, em diversas áreas (Delbecq, Ven, & Gustafson, 1975; Nworie, 2011; Powell, 2002). Os investigadores que optam pelo método Delphi estão interessados em recolher pontos de vista de especialistas sobre um determinado tópico, de

¹¹ <https://aberta.org.br/>

modo a documentar e avaliar esses pontos de vista; despoletar o surgimento de novas ideias; e capturar novas áreas de conhecimento (Franklin & Hart, 2007).

Brown *et al.* (1969) consideram que o método Delphi “[...] *replaces direct confrontation and debate by a carefully planned, anonymous, orderly program of sequential individual interrogations, usually conducted by questionnaires.*” (p. 1). Também Donohoe, Stellefson, e Tennant (2013) definem Delphi como sendo um método de grupo, administrado por um investigador ou por uma equipa de investigadores que constitui um painel de especialistas, coloca questões, sintetiza o *feedback* e orienta o grupo em direção a um consenso (Donohoe *et al.*, 2013). Trata-se, portanto, de um modelo iterativo, desenhado para obter consensos de opinião (Hsu & Ohio, 2007; Nworie, 2011) que permite “*determinar, prever e explorar atitudes de grupos, necessidades e prioridades*” (Duarte dos Santos & Amaral, 2004, p.1). De acordo com Delbecq, Ven, & Gustafson (1975), Delphi é um “[...] *method for the systematic solicitation and collection of judgements on a particular topic through a set of carefully designed sequential questionnaires interspersed with summarized information and feedback of opinions derived from earlier responses*” (p. 10).

Segundo Linstone e Turoff (2002), geralmente, uma ou mais das seguintes razões levam à necessidade de se optar pelo método Delphi:

- O problema a investigar não se adequa a técnicas de investigação precisas, beneficiando de julgamentos subjetivos, tendo por base a opinião de um grupo de pessoas;
- O grupo de participantes irá contribuir para a análise de um problema amplo e complexo, podendo ser heterogéneo em relação às origens, grau de experiência e especialização no tópico;
- A interação presencial do grupo de participantes limita a sua dimensão e torna-se dispendiosa;
- A interação presencial do grupo pode levar a problemas de desentendimento entre os participantes, pelo que o anonimato deve ser assegurado;
- A heterogeneidade dos participantes deve ser preservada, evitando o efeito *bandwagon* (ou “manada”), em que determinados elementos são dominadores e altamente influentes no comportamento individual dos restantes participantes. Este aspeto é importantíssimo no sentido de se garantir a validade dos resultados.

O uso do método Delphi tem vindo a aumentar tremendamente desde o seu surgimento, enquanto ferramenta de previsão. Várias são também as áreas de conhecimento em que tem vindo a ser utilizado, nomeadamente negócios, indústria, saúde e educação (Shelton, 2010; Yuan & Powell, 2013). Diversos estudos na área da saúde utilizaram o método Delphi exclusivamente para determinar o consenso em diversos aspetos (Donohoe *et al.*, 2013; Powell, 2002). Mas e relativamente à EAD? Qual é a abrangência de estudos Delphi nesta área? Em 2010, no âmbito da sua tese de doutoramento, Shelton fez um levantamento de estudos Delphi em educação *online*, nos Estados Unidos da América, tendo encontrado 18 trabalhos, entre 2004 e 2009 (Shelton, 2010). Uma pesquisa aos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) permitiu-nos verificar que por cá este método ainda não é muito utilizado na área da EAD, tendo-se encontrado apenas 3 trabalhos nos últimos 6 anos (cf. Tabela 3.8). De referir que a pesquisa se baseou nos seguintes termos: “educação aberta” e “Delphi”; “educação *online*” e “Delphi”; “educação a distância” e “Delphi”; “e-Learning” e “Delphi”.

Tabela 3.8 - Dissertações e Teses que usaram o Método Delphi para investigar a área da EAD em Portugal nos últimos 6 anos

Título	Ano	Autor	Tipo de trabalho	Instituição
Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal	2013	Décio Miguel dos Santos Martins	Dissertação de Mestrado	Universidade de Lisboa
O e-learning nas instituições de ensino superior público em Portugal: análise dos fatores críticos associados à dimensão organizacional	2016	João José Paiva Monteiro	Tese de Doutoramento	Universidade de Lisboa
Catálogo de características para análise e avaliação de Recursos Educacionais Abertos (REA): ferramenta de avaliação no formato checklist	2017	João Henriques	Dissertação de Mestrado	Universidade Aberta

Relativamente ao número de rondas que um estudo Delphi deve contemplar, não existe um consenso, embora o primeiro Delphi tenha sido realizado em quatro rondas (Duarte dos Santos & Amaral, 2004). Teoricamente, um estudo Delphi pode ser continuamente iterado até que se considere que o consenso foi alcançado (Hsu & Ohio, 2007) (cf. Figura 3.4). Shelton (2010) refere que a maioria dos estudos Delphi são constituídos, em média, por 3 rondas. Também Powell (2002) defende que duas ou três iterações/rondas são suficientes para se alcançar o consenso desejado. Embora exista a possibilidade de se realizar mais do que três rondas, é necessário balancear o tempo, o custo e o possível cansaço do participante (Jones *et al.* 1992, Rowe 1994, Hasson *et al.* 2000, cit. por Powell, 2002). O número de rondas está também diretamente relacionado com o facto de já existir ou não um trabalho prévio de revisão da literatura que constitua um ponto de partida para conduzir de forma mais eficiente o trabalho do painel de especialistas, conforme é o caso, visto que na presente investigação foi realizado um *scoping study* prévio. Há ainda que ter em consideração que o número de rondas pode condicionar a taxa de respostas, sendo que quantas mais rondas existirem, mais baixa poderá ser a taxa de resposta. Inicialmente previam-se 3 rondas para este estudo, porém, ao alcançar-se o consenso desejável na segunda ronda, deu-se por concluído o estudo Delphi nesse momento. Na Figura 3.3 podem visualizar-se as várias iterações do presente estudo Delphi.

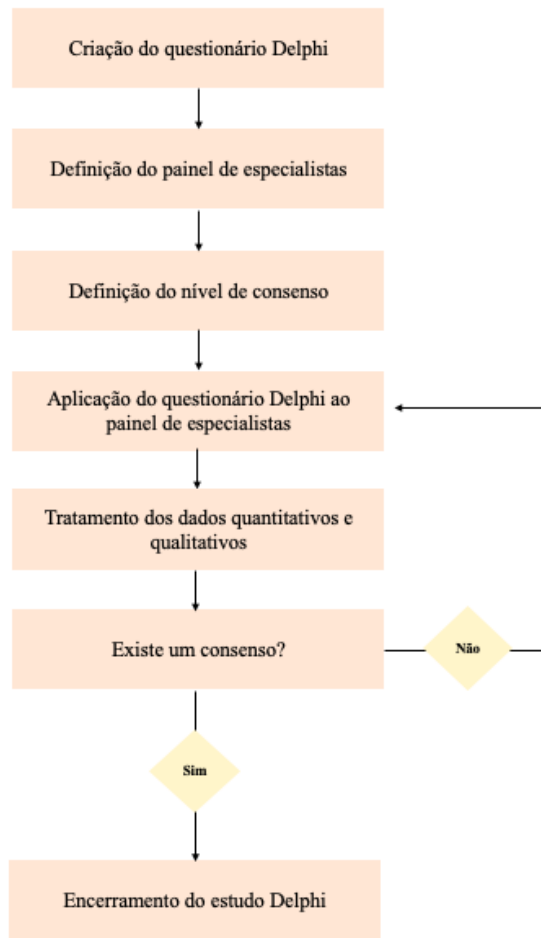


Figura 3.3 – Processo iterativo de aplicação do método Delphi no presente estudo

Segundo Ludwig (1994) (cit. por Hsu & Ohio, 2007), iterações ou rondas referem-se ao processo de *feedback*:

“[...] The process was viewed as a series of rounds; in each round every participant worked through a questionnaire which was returned to the researcher who collected, edited, and returned to every participant a statement of the position of the whole group and the participant’s own position. A summation of comments made each participant aware of the range of opinions and the reasons underlying those opinions” (p.2)

Hsu e Ohio (2007) apontam como desvantagens do método Delphi: (i) a potencial baixa taxa de respostas, pois quanto maior é o número de rondas mais baixa é a taxa de respostas; (ii) o consumo de tempo, sendo a dimensão do questionário determinante para o tempo que os participantes têm que dedicar ao estudo Delphi; (iii) a possibilidade de se

moldarem opiniões, existindo o risco de os participantes mudarem as suas respostas em função do *feedback* recebido entre rondas; (iv) os diferentes níveis de conhecimento e experiência do grupo de participantes, o que irá certamente influenciar os resultados da investigação. De referir que, relativamente a este último ponto, alguns autores consideram que a heterogeneidade entre os participantes é uma vantagem e não uma limitação do método Delphi (Delbecq *et al.*, 1975; Linstone & Turoff, 2002).

Para além das razões anteriormente apresentadas, a escolha deste método em detrimento de outros deveu-se também ao facto de o Delphi permitir recolher pontos de vista através da aplicação de um questionário *online*, conduzindo os vários participantes até a um consenso de opinião aceitável e produzindo uma boa base de conhecimento sobre as dimensões, critérios e indicadores de qualidade.

A aplicação *online* do método Delphi é também conhecida por e-Delphi (Donohoe *et al.*, 2013). De acordo com Donohoe *et al.* (2013), quando comparado com a abordagem tradicional de papel e caneta para recolha de dados, o e-Delphi oferece uma conveniência inigualável, economia de tempo e custo e vantagens na organização dos dados. Por outro lado, este método permitiu que os vários especialistas, geograficamente dispersos, estivessem reunidos no mesmo espaço virtual, com condições de participação muito semelhantes, sem que houvesse constrangimentos de deslocação e custos. Importa reforçar que a preservação do anonimato foi essencial neste estudo. Uma vez que o tópico da garantia da qualidade é considerado um tópico subjetivo (Shelton, 2010), existia uma grande probabilidade do pensamento do grupo ser condicionado por participantes com uma opinião dominante. Considerou-se, portanto, que o método Delphi era o mais indicado para o estudo, permitindo a recolha de dados de forma eletrónica, assíncrona e anónima, sendo todo o processo mediado através do email, da plataforma de questionários *Google Forms* e, em alguns casos, através do telefone.

Este método beneficia de ser democrático e estruturado, sendo indubitavelmente reconhecido como um método útil para comunicar e procurar acordo entre um grupo de pessoas heterogéneas. Permite a ampliação do conhecimento e o estímulo de novas ideias, sendo altamente motivador para os participantes (Powell, 2002). No entanto, são várias as limitações apontadas a este método, principalmente a fragilidade metodológica que pode ser causada, entre outros motivos, pela falta de clareza quanto à definição do nível de consenso. Relativamente à fragilidade metodológica, Powell (2002) vai um pouco além das críticas e

refere que compreende que nem sempre é fácil entender os princípios e as práticas deste método, podendo mesmo ser confuso. Porém, a autora refere que é preciso ter algum cuidado para não se confundir a falta de rigor metodológico com as próprias características do método.

Posto isto, considera-se que o método Delphi se adequa ao *design* metodológico misto baseado no paradigma pragmático, definido para esta investigação, já que Franklin e Hart (2007) e Ludwid (1997) o consideram um método híbrido de investigação, permitindo a recolha de dados quantitativos e qualitativos.

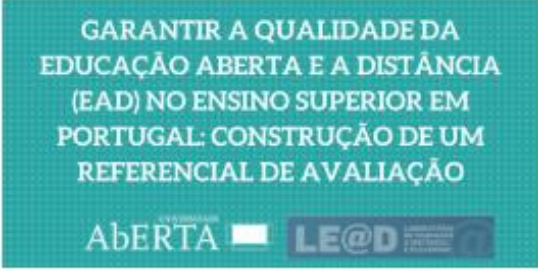
Seguidamente são explicitados os procedimentos de criação do questionário Delphi, de definição do painel de especialistas, de definição do nível de consenso, de desenvolvimento do estudo Delphi e de tratamento e análise dos dados.

Questionário Delphi

Diversos autores defendem que o conjunto de itens do questionário Delphi pode e deve ser constituído a partir da revisão da literatura (Nworie, 2011; Shinebourne, 2009), apesar de também se dever apelar à criatividade dos especialistas, através de perguntas de resposta aberta, deixando espaço para que estes possam propor novos itens (Duarte dos Santos & Amaral, 2004; Nworie, 2011).

Grande parte dos estudos Delphi usam um questionário aberto na primeira ronda (Powell, 2002; Shelton, 2010), no entanto, uma vez que foi feito um *scoping study* aos modelos de qualidade internacionais, o questionário da primeira Ronda baseou-se nas 33 dimensões, 47 critérios e 125 indicadores que constituíram a Versão 1 do referencial. Assim, o questionário da primeira ronda foi constituído por perguntas fechadas, relativas às dimensões, critérios e indicadores previamente definidos, e também por um conjunto de perguntas abertas, de modo a que os participantes pudessem sugerir alterações nos itens apresentados ou sugerir a integração de novos. De acordo com Mitchell (1991), o uso de perguntas abertas no Método Delphi permite que os participantes se sintam mais úteis na investigação e motivados ao verem os seus contributos integrados no questionário das rondas seguintes. Também Powell (2002) considera que as perguntas abertas aumentam a riqueza dos dados.

Na parte introdutória do questionário da Ronda 1 foi explicado o propósito do estudo e demonstrado como o questionário estava organizado (cf. Figura 3.4).



Caro(a) participante,

Agradecemos desde já a sua disponibilidade para colaborar neste estudo Delphi. O questionário desta primeira ronda divide-se em duas partes: a primeira parte destina-se a recolher dados de caracterização dos especialistas participantes. Na segunda parte terá que indicar se concorda com a integração de cada item (critérios e indicadores) na versão final do referencial de avaliação, sendo apresentada uma escala de Likert de 5 níveis (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente). Nesta ronda, no final de cada dimensão, é-lhe dada a possibilidade de alterar as dimensões, critérios e indicadores apresentados, através de uma pergunta de resposta aberta.

Relembramos que o processo de resposta é individual e será totalmente confidencial, sendo apenas acessível à investigadora e respetivos orientadores e utilizados apenas para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas. As perguntas de resposta obrigatória são assinaladas com um asterisco vermelho.

Estima-se que o tempo de resposta seja em média 1 hora.

A imagem que se segue representa o modo como o referencial está organizado.

1. Política de garantia da qualidade → Área

Para cada item apresentado, indique nos se concorda com a integração na versão final do referencial de avaliação. É apresentada uma escala de Likert de 5 níveis, sendo que DT = Discordo Totalmente, D = Discordo, NND = Não Concordo Nem Discordo, C = Concordo, CT = Concordo Totalmente.

1.1 Visão institucional e integração da EAD no plano estratégico → Dimensão

1.1.1 A instituição define a sua visão, missão e políticas atendendo às necessidades da sociedade, à política nacional e às tendências internacionais.* → Critério

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Indicadores*

	DT	D	NND	C	CT
A EAD é integrada na estratégia geral da instituição e a sua visão e missão definidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo nomeada por especialistas na área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

→ Indicadores

Caso tenha alguma dúvida sobre a investigação ou sobre o procedimento de participação no estudo Delphi, poderá contactar-me por correio eletrónico (maadafonte.usb@gmail.com) ou por telemóvel (+351 914967030).

Figura 3.4 – Print da parte introdutória do questionário da Ronda 1 do estudo Delphi

A primeira parte do questionário foi constituída por perguntas que permitissem caracterizar os participantes, nomeadamente o nome e o email (apenas para contacto durante

o estudo); e alguns dados sociodemográficos que possibilitassem a caracterização do grupo de participantes, como sejam o sexo, a idade, a IES onde desempenham funções, a unidade de EAD (ou estrutura análoga) a que pertencem, a categoria profissional, a função institucional, indicação de formação na área da EAD e os anos de experiência em cursos de EAD, bem como a identificação do perfil de especialista.

Na segunda parte, o questionário pretendia recolher a opinião dos participantes relativamente à integração de cada item (dimensões, critérios e indicadores) na versão final do referencial de avaliação, sendo apresentada uma escala de *Likert* de 5 níveis – Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente.

No final de cada área, foi também dada a possibilidade de os participantes adicionarem novos itens ou alterarem os que foram definidos, através de uma pergunta de resposta aberta.

Na parte final do questionário foi dada a possibilidade aos participantes de fazerem comentários e/ou sugestões mais gerais, igualmente através de uma pergunta de resposta aberta.

O questionário da Ronda 2 foi desenhado de forma muito semelhante ao da Ronda 1. Na parte introdutória foi explicado o funcionamento do questionário, nomeadamente a forma como foram introduzidas as alterações decorrentes dos resultados da primeira Ronda. Ainda nesta parte foi disponibilizado um *link* para o documento com os resultados obtidos a partir da Ronda 1, onde foram também explicadas as alterações efetuadas ao Referencial, de modo a que os participantes pudessem compreender de forma clara as opções tomadas. Foi também disponibilizado o Referencial em PDF, no seguimento de vários pedidos dos participantes, uma vez que, por vezes, sentiram necessidade de ter uma visão geral do mesmo antes de responderem às questões colocadas. Importa esclarecer que o questionário, tal como estava implementado, não permitia avançar sem se responder previamente às perguntas. Na segunda parte foi pedido novamente aos participantes que indicassem se concordavam com a integração de cada item na versão final do referencial, utilizando a mesma escala de *Likert* de 5 níveis (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente). Nas dimensões onde foram implementadas alterações e/ou adicionados novos itens, foi também questionado se concordavam com as alterações feitas, com recurso à escala de *Likert* e, no caso de discordarem, foi pedido que indicassem os motivos da discórdia através de uma pergunta de resposta aberta. No final do questionário

existia uma pergunta de resposta aberta onde os participantes puderam fazer sugestões e/ou comentários de carácter mais geral.

Ambos os questionários foram implementados na plataforma *Google Forms* e podem ser consultados na íntegra no *Anexo 4 - Questionário Delphi - Ronda 1* e no *Anexo 5 – Questionário Delphi – Ronda 2*. A escolha do *Google Forms* justificou-se pela necessidade de utilização de uma ferramenta de acesso aberto, garantindo a exportação dos dados para programas de tratamento estatístico como o *Microsoft Excel* e o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Participantes do estudo Delphi

O sucesso de um estudo Delphi depende claramente da experiência e *expertise* dos participantes que constituem o painel de especialistas (Hsu & Ohio, 2007; Linstone & Turoff, 2002; Powell, 2002) ou peritos (Linstone & Turoff, 2002). Tal como referido anteriormente, a constituição do painel irá influenciar a validade dos dados obtidos e, conseqüentemente, a qualidade e validade da investigação.

A dimensão do painel de especialistas depende da natureza da investigação e do número de especialistas disponíveis sobre o assunto. De referir que a participação dos especialistas deve ser anónima, de modo a minimizar qualquer influência nas opiniões do painel (Franklin & Hart, 2007; Nworie, 2011).

Powell (2002) defende que existem dois aspetos-chave na escolha dos participantes: o tamanho do painel e as qualificações dos especialistas. Para Delbecq *et al.* (1975) o número de participantes varia de acordo com o âmbito do problema e com os recursos disponíveis. Para que o método seja bem-sucedido na obtenção de seus objetivos, é importante que os membros do painel tenham disponibilidade e sejam capazes de fazer uma contribuição válida (Powell, 2002; Ziglio, 1996), tenham conhecimento e experiência no tema que se está a investigar e também competências de escrita (Ziglio, 1996). Porém, Duarte dos Santos e Amaral (2004) referem que o conhecimento sobre um determinado tema, não significa necessariamente que um indivíduo seja especialista nesse mesmo tema, devendo o painel ser heterogéneo, de modo a abranger uma maior diversidade de opiniões. A este propósito Delbecq *et al.* (1975) consideram que grupos heterogéneos tendem a produzir um maior

número de soluções altamente aceitáveis e de elevada qualidade, quando comparados com grupos homogéneos.

Os participantes do presente estudo Delphi são especialistas nacionais na área da EAD, tendo sido selecionados de forma não aleatória e intencional. De acordo com Franklin e Hart (2007) e Ludwid (1997), a seleção intencional dos especialistas confere à investigação uma perspetiva única sobre o tema a investigar. Foram definidos 4 perfis de especialistas *a priori* de modo a constituir-se um painel heterogéneo. De referir que os especialistas podiam inserir-se em mais do que um perfil, consoante as funções que desempenhavam:

Perfil A - integra líderes de topo cujas funções estão diretamente relacionadas com a definição de políticas e estratégias de EAD no seio da instituição (ex.: reitores, vice-reitores, pró-reitores, presidentes, vice-presidentes, pró-presidentes, diretores, subdiretores, etc.).

Perfil B - integra líderes intermédios cujas funções passam pela coordenação de unidades (ou estruturas análogas) onde se desenvolvem cursos de EAD.

Perfil C - integra operacionais cujas funções passam pela planificação, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos EAD (ex.: *instructional designers*, *e-Learning developers*, técnicos de multimédia, etc.).

Perfil D - integra docentes e tutores com experiência em EAD.

O processo de identificação dos participantes (especialistas em EAD) iniciou-se em setembro de 2017 com o levantamento de todas as IES públicas em Portugal, tendo por base as informações disponíveis no site da Direção Geral de Ensino Superior¹² (Ensino Universitário e Politécnico Públicos) (DGES, 2017). Após essa primeira identificação (cf. *Anexo 6 – IES públicas em Portugal - Ensino Universitário e Politécnico*) -, foi realizada uma pesquisa nos *sites* institucionais de cada IES, no sentido de se obter informações sobre unidades de EAD ou estruturas análogas. Em alguns casos, não foi possível obter informações através do site institucional, tendo sido enviado um email para o contacto geral da instituição (cf. *Anexo 7 – Email enviado às IES a solicitar informações relativamente à Unidade de EA*). Após total ausência de resposta, foi estabelecido contacto telefónico. As instituições em que foi feito um contacto mais direto, por não se ter encontrado informação

¹² https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes

suficientemente esclarecedora, foram a Universidade de Aveiro, a Universidade da Beira Interior, a Universidade do Algarve, o ISCTE-IUL, a Universidade da Madeira, a Universidade dos Açores, o Instituto Politécnico de Beja, o Instituto Politécnico de Bragança, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Instituto Politécnico de Coimbra, o Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Politécnico de Portalegre, a Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, a Escola Superior de Enfermagem do Porto, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, a Universidade Católica¹³, a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, e o Instituto Politécnico de Setúbal.

Com este levantamento de informações, que decorreu até início de outubro de 2017, pretendeu-se identificar a existência de unidades (ou estruturas análoga) de ensino a distância/e-learning; os nomes e os contactos dos Vice-reitores/Pró-reitores/Vice-Presidentes/Pró-Presidentes responsáveis por essas mesmas unidades; e os nomes e os contactos das equipas alocadas a essas unidades, incluindo a coordenação e os *instructional designers* (responsáveis pela componente didático-pedagógica). No final de todo este processo e atendendo aos perfis previamente definidos, foram identificados **102 especialistas provenientes de 15 IES portuguesas:**

- Instituto Politécnico de Leiria
- Instituto Politécnico de Santarém
- Instituto Politécnico de Tomar
- Instituto Politécnico do Porto
- ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
- Universidade Aberta
- Universidade Católica
- Universidade de Aveiro
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

¹³ Apesar de ser uma Universidade privada, a integração da Universidade Católica neste estudo deve-se ao seu reconhecido contributo para o desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal, enquanto instituição universitária livre, autónoma e de utilidade pública.

- Universidade do Minho
- Universidade do Porto
- Universidade Nova de Lisboa

Desenvolvimento do estudo Delphi

O estudo Delphi desenvolveu-se em duas rondas, tendo a primeira decorrido entre 11 de outubro e 20 de novembro de 2017 (41 dias) e a segunda entre 30 de dezembro de 2017 e 23 de fevereiro de 2018 (56 dias). Houve necessidade de se prolongar o tempo de cada ronda, de modo a obter-se um maior número de respostas possível, sendo que após dois adiamentos em cada ronda, teve que se proceder à análise dos dados recolhidos.

Após a identificação dos especialistas seguiu-se o envio de convite à participação na primeira ronda do estudo Delphi, conforme o *Anexo 8 – Email convite para integrar o Estudo Delphi e notificação de abertura da Ronda 1*. No final da Ronda 1 foram analisados os dados quantitativos e qualitativos e reformulado o referencial e o questionário, tendo por base os resultados obtidos.

No início da segunda ronda foi enviado novo email a cada participante (*Anexo 9 – Notificação de abertura da Ronda 2*) a solicitar continuidade de colaboração no estudo. Foram enviadas, em anexo a esse email, a cada participante, as respostas da Ronda 1, de modo a que pudessem recordá-las com maior facilidade. O processo de participação foi muito semelhante ao da Ronda 1, sendo que todas as informações foram fornecidas no próprio questionário. Foi também disponibilizado o Referencial em PDF, no seguimento de vários pedidos dos participantes, uma vez que, por vezes, sentiram necessidade de ter uma visão geral do mesmo antes de responderem às questões colocadas.

No final de cada ronda, disponibilizou-se também um documento com os resultados obtidos na ronda anterior, onde foram explicadas as alterações efetuadas ao Referencial, de modo a melhor compreender as opções tomadas pela autora.

De referir que no decorrer de ambas as rondas foram feitos alguns contactos no sentido de relembrar os participantes que a sua participação era crucial para o sucesso da investigação. Alguns participantes sentiram também necessidade de contactar a autora via telefone e email para esclarecer algumas dúvidas.

O encerramento do estudo Delphi foi comunicado no dia 30 de setembro de 2018.

3.4.2.2 Aplicação do questionário a especialistas internacionais

Após o encerramento do estudo Delphi e feita a análise dos dados, procedeu-se à tradução do questionário para inglês, tendo por base a última versão do Referencial que resultou do estudo Delphi. O procedimento de tradução contou com várias revisões da autora e do orientador e contou também com a colaboração de uma especialista em tradução e localização de língua inglesa.

Os especialistas internacionais foram identificados atendendo, essencialmente, a dois aspetos:

- Enquanto autores de modelos de qualidade selecionados para a presente investigação;
- Enquanto especialistas de renome internacional na área da EAD.

A etapa final do estudo empírico decorreu entre 8 de dezembro de 2018 e 13 de janeiro de 2019 (37 dias), tendo havido necessidade de prolongar o acesso ao questionário por mais uma semana, face à data inicial, devido à época festiva (Natal e Ano Novo). Foram então contactados e convidados a participar 25 especialistas internacionais (cf. *Anexo 10 – Email convite para especialistas internacionais (língua inglesa)*) provenientes de várias instituições/organizações:

- EADTU - European Association of Distance Teaching Universities
- QOOL/SADE - Quality in Open Online Learning / Swedish Association for Open and Distance Education
- JRC - Joint Research Centre
- OUNL - Open Universiteit in the Netherlands
- ICDE - International Council for Open and Distance Education
- UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia
- EITF - Estonian Information Technology Foundation
- UUNINETTUNO - International Telematic University
- UOC - Universitat Oberta de Catalunya

- OUUK - Open University of United Kingdom
- University of Wellington
- NADEOSA - National Association of Distance Education and Open Learning in South Africa
- OLC - Online Learning Consortium
- JISC/CETIS - Centre for Educational Technology and Interoperability
- Athabasca University
- EDEN - European Distance and E-Learning Network
- Zagreb University
- AQU - Agency for the Quality of the University System
- Università Degli Studi Roma 3
- Open University of Japan

No Capítulo 4 faz-se uma caracterização destes especialistas e apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos.

3.5 Procedimento de tratamento e análise dos dados

Estudo teórico (dados qualitativos)

O tratamento e a análise dos dados qualitativos do estudo teórico foi feita com recurso ao software *Nvivo 12*, tendo permitido identificar as dimensões, critérios e indicadores correspondentes a cada uma das áreas do referencial de avaliação da qualidade em EAD.

Estudo empírico (dados quantitativos e qualitativos)

Relativamente ao processo de análise dos dados recolhidos no estudo empírico, tanto no final de cada ronda do Estudo Delphi, quanto após a aplicação do questionário aos especialistas internacionais, procedeu-se à exportação dos dados, disponíveis na plataforma *Google Forms*, para o programa *Microsoft Excel*, de modo a fazer-se uma primeira análise, varrimento e organização dos dados. Depois da organização dos dados e eliminação de submissões nulas, duplas submissões e de dados irrelevantes para a investigação (Pedro,

2015; Piedade, 2017), os dados foram importados para o programa SPSS, versão 24, tendo-se procedido à análise dos mesmos.

Não oferecer uma interpretação do significado de consenso é uma falha muito comum em vários estudos Delphi (Powell, 2002), sendo fundamental para uma interpretação correta dos dados, ajudando o investigador a tomar decisões informadas. Este aspeto contribui também para a validade do estudo. De acordo com Hsu e Ohio (2007, cit. por Monteiro, 2016), o nível de consenso obtém-se quando o nível de opinião sobre os itens em análise atinge um determinado valor percentual de concordância dentro de um grupo de sujeitos, representando uma tendencial uniformidade de respostas entre o painel. Segundo os autores, este é o indicador mais fiável a considerar num estudo Delphi, contrariamente ao que Crisp, Pelletier, Duffield, Adams e Nagy (1997) defendem, pois consideram que o indicador mais fiável é a estabilidade das respostas entre rondas. No entanto, Green, Jones, Hughes e Williams (1999) sugerem que num estudo com três ou menos rondas, como é o caso do presente estudo, a estabilidade não é relevante enquanto indicador de consenso.

A literatura indica que os valores estatísticos usados para determinar o consenso são subjetivos e variam de estudo para estudo (Hsu & Ohio, 2007), não havendo ainda uma diretriz clara sobre o nível de consenso desejável (Keeney, Hasson, & McKenna, 2006). Alguns estudos sugerem que o consenso é alcançado quando 60-80% dos membros do painel concordam com um item (Green, 1982; Miller, 2006, Rath & Stoyanoff, 1993, cit. por Kaye, 2010), noutros 70% é igualmente aceitável (Vernon, 2009, cit. por Kaye, 2010). Vários autores consideram também que as medidas de tendência central (média, mediana e moda), juntamente com medidas de dispersão (desvio-padrão, variância) e a percentagem de respostas podem ser usadas para calcular o grau de concordância entre o painel de especialistas em estudos Delphi (Hsu & Ohio, 2007; Keeney *et al.*, 2006; Yuan & Powell, 2013).

Seguindo estas orientações, no âmbito do presente estudo, foram incluídos os itens **com uma pontuação média igual ou superior a 4¹⁴ e um acordo de, pelo menos, 80% entre os respondentes.**

Para além da análise e interpretação dos dados quantitativos, é igualmente importante ter em consideração a análise dos dados qualitativos, obtidos através das perguntas de

14 Importa recordar que no presente estudo foi usada uma escala de Likert de 5 pontos, em que 1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Não Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente.

resposta aberta. Assim, a triangulação entre ambas as tipologias de dados contribui para uma análise mais completa e rigorosa, diminuindo a subjetividade inerente aos conhecimentos, experiências e percepções dos investigadores, que devem integrar adequadamente as respostas e comentários dos participantes na formulação e reformulação dos questionários subsequentes (Franklin & Hart, 2007).

Foi adotada a mesma metodologia de análise dos dados do questionário aplicado aos especialistas internacionais.

3.6 Procedimentos éticos e de garantia da qualidade da investigação

3.5.1 Estudo teórico

No sentido de garantir a qualidade do *scoping study* foi adotado o referencial com 6 etapas de Arksey e O'Malley (2006), tal como explicado na Secção 3.4.1.1. Inicialmente foi identificada a questão de investigação, posteriormente foram identificados os estudos relevantes, selecionados os estudos com base em três critérios de exclusão, mapeados os dados e feita uma síntese dos mesmos. De modo a validar os resultados do estudo teórico prosseguiu-se com o estudo empírico.

3.5.2 Estudo empírico

No sentido de assegurar que o estudo empírico estava em conformidade com as normas éticas e parâmetros de qualidade, durante o seu desenvolvimento utilizou-se como referência as *guidelines* fornecidas pela *British Educational Research Association* (BERA).

A BERA (British Educational Research Association [BERA], 2018) acredita que os investigadores educacionais devem atuar dentro de uma ética de respeito por qualquer pessoa - incluindo eles mesmos - envolvidas na investigação que estão a conduzir. Os indivíduos devem ser tratados com justiça, sensibilidade e dignidade, livres de preconceitos, em reconhecimento dos seus direitos e diferenças decorrentes da idade, género, sexualidade, etnia, classe, nacionalidade, identidade cultural, *status* de colaboração, fé, deficiência, crença ou qualquer outra característica significativa (p.6). Segundo a BERA, a adesão a uma

ética de respeito implica as seguintes responsabilidades por parte dos investigadores: consentimento; transparência; incentivos; danos decorrentes da participação na investigação; privacidade e armazenamento de dados; e divulgação. Descreve-se, de seguida, de forma sucinta, cada uma destas responsabilidades.

Consentimento e transparência

O consentimento voluntário dos participantes para participar no estudo foi obtido no início, como resposta ao convite enviado pela investigadora. Os investigadores foram sensíveis e abertos à possibilidade de os participantes desejarem, por qualquer motivo e a qualquer momento, desistir do estudo. Foi disponibilizado, desde início, o contacto pessoal da investigadora, de modo a que houvesse um contacto mais próximo e ágil, caso fosse necessário. No caso dos participantes que desistiram do estudo, foi feito um contacto no sentido de perceber melhor as suas razões e de os trazer de novo para a investigação, sendo que não houve recurso a pagamento, coerção ou qualquer outra forma de coação.

Incentivos

O facto de os participantes deste estudo serem profissionais muito ocupados pode dificultar a recolha de dados. Existem, portanto, incentivos que podem fornecer o estímulo necessário para os atrair. No presente estudo considerou-se como incentivo o desenvolvimento de um instrumento inovador e muito necessário às IES portuguesas, pelo que se considera do interesse de todos os envolvidos no estudo que o referencial seja criado, validado e disponibilizado abertamente. De referir, mais uma vez, que não houve recursos a incentivos monetários.

Danos decorrentes da participação na investigação

Quanto aos danos decorrentes da participação na investigação, os investigadores sempre estiveram conscientes do tempo e esforço que a investigação exigia, dada a dimensão do questionário, pelo que os participantes foram informados do tempo estimado de resposta ao questionário.

Privacidade, armazenamento de dados e divulgação

Os participantes foram também informados, desde o início, da finalidade da sua participação e o que lhes era solicitado, sendo que lhes foi garantido que os dados recolhidos eram totalmente confidenciais, acessíveis apenas aos investigadores e utilizados apenas para fins académicos. O anonimato foi também assegurado. A identidade dos participantes foi revelada apenas aos investigadores, visto que foram recolhidos alguns dados pessoais (nome e email). Os investigadores cumpriram igualmente os requisitos legais em relação ao armazenamento e utilização de dados pessoais, de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Foi ainda solicitado a dois profissionais de EAD em Portugal, que não participaram no estudo Delphi, que testassem o questionário, previamente ao estudo Delphi, no sentido de identificarem problemas de compreensão, lógica e clareza.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos nas duas partes que constituem a presente investigação: o estudo teórico, relativo à identificação das dimensões, critérios e indicadores do referencial de qualidade; e o estudo empírico, referente à validação do referencial constituído no estudo teórico.

4.1 Estudo teórico

Com o estudo teórico, de natureza qualitativa, pretendeu-se criar a primeira versão do referencial de avaliação da qualidade em EAD, através da seleção e análise de modelos de qualidade internacionais. O método utilizado foi o *scoping study*, como descrito no capítulo anterior. Foram identificados 40 modelos de qualidade internacionais (cf. Tabela 3.4), sendo que após uma primeira análise foram excluídos os modelos que não cumpriram os três critérios de exclusão definidos, tendo-se ficado com uma seleção final de 23 modelos. A primeira versão do referencial teve por base um total de 859 referências correspondentes aos 23 modelos (cf. Anexo 2 - *Identificação das dimensões, critérios e indicadores de qualidade*). Na Figura 4.1 podem ser vistos os modelos que mais contribuíram para o referencial, tendo em consideração o número de referências.

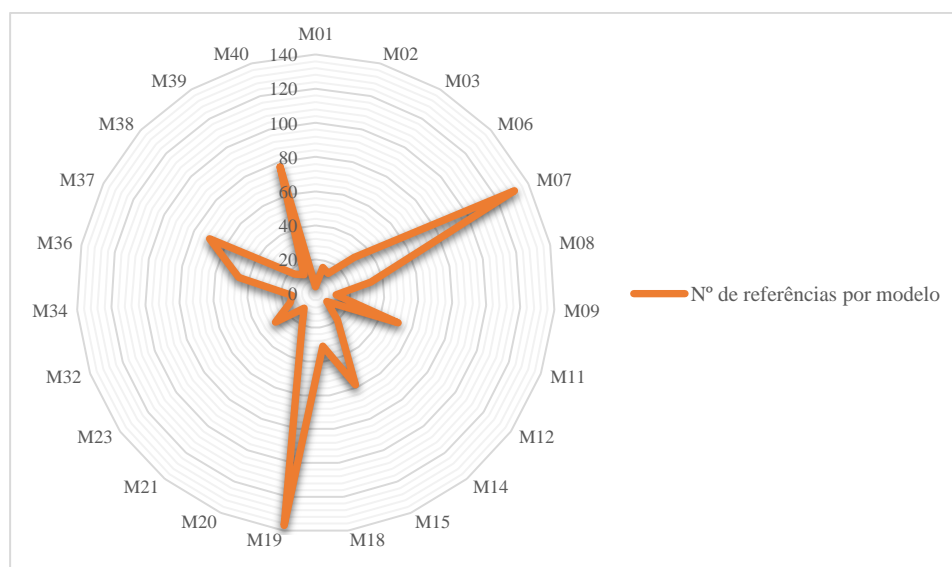


Figura 4.1 - Número de referências por modelo

O *Top 5* de modelos que mais contribuíram para o referencial pode ser consultado na Tabela 4.1.

Tabela 4.1 - Top 5 de modelos que mais contribuíram para o referencial

Modelo	Número de referências
M19 - E-xcellence (EADTU)	137
M07 - Quality Assurance Toolkit (COL)	131
M40 - Quality Criteria for Distance Education (NADEOSA)	77
M37 – eMM (e-Learning Maturity Model)	70
M15 - Online, Distance and blended learning scheme document (BAC)	58

A Versão 1 do referencial de avaliação da qualidade em EAD ficou constituído por 10 áreas, 33 dimensões, 43 critérios e 125 indicadores. Na Figura 4.2 pode ser visto um mapa com as áreas e respetivas dimensões identificadas.

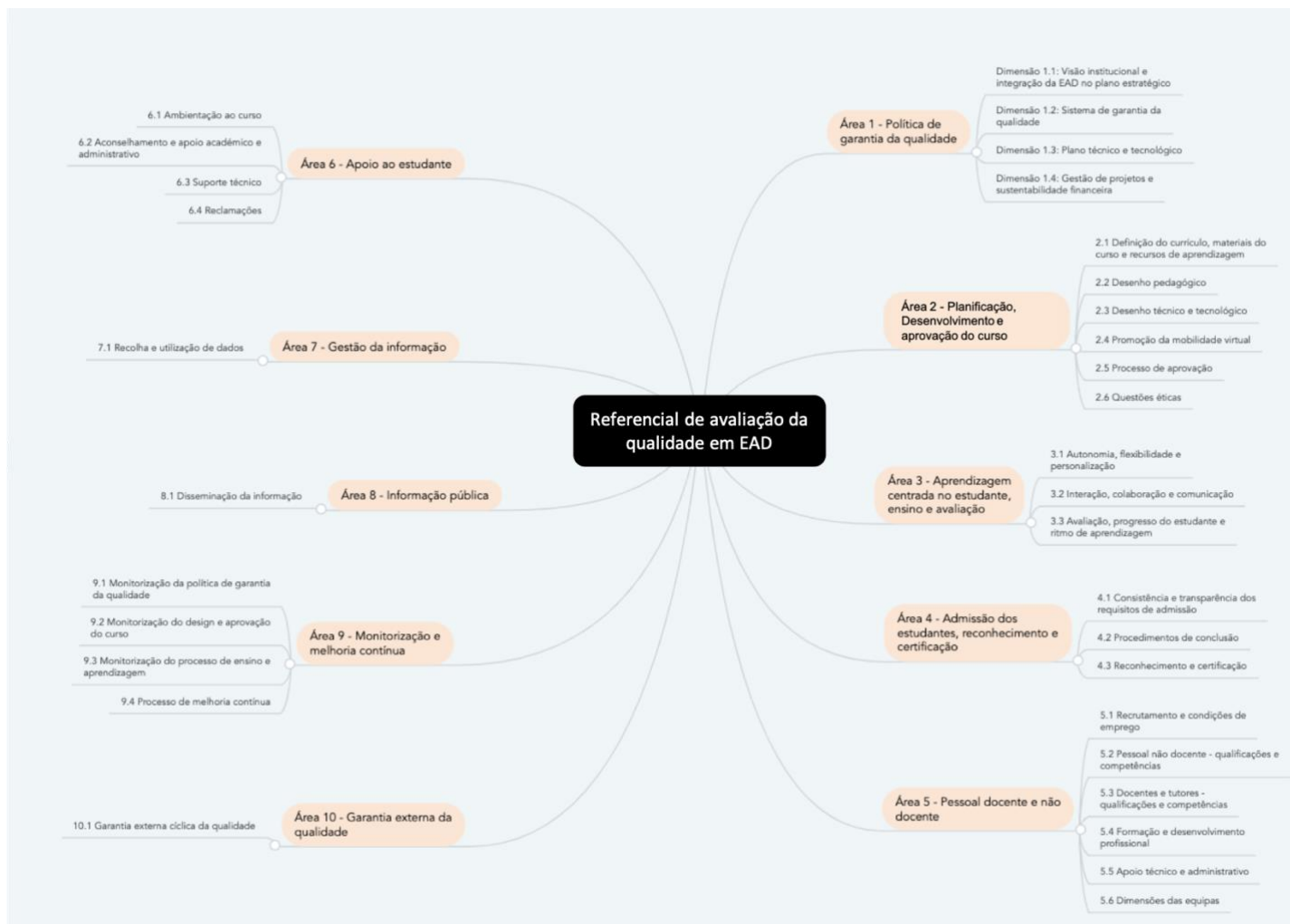


Figura 4.2 - Áreas e dimensões que constituem a Versão 1 do referencial de avaliação da qualidade em EAD

Na primeira área foram identificadas 4 dimensões, 4 critérios e 14 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 1 do *Anexo 3 - Modelos que fundamentam cada uma das áreas do referencial*, sendo que se verifica um maior número de referências obtidas nos Modelos 7 (COL - Quality Assurance Toolkit) e 19 (EADTU - E-xcellence).

ÁREA 1 – POLÍTICA DE GARANTIA DA QUALIDADE

Dimensão 1 - Visão institucional e integração da EAD no plano estratégico

Critério 1.1 A instituição define a sua visão, missão e políticas atendendo às necessidades da sociedade, ao quadro político nacional e regional vigente e às tendências internacionais.

Indicador 1.1.1 A EAD é integrada na estratégia geral da instituição e o seu valor é claramente definido.

Indicador 1.1.2 Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo coordenada por especialistas na área.

Indicador 1.1.3 Existem políticas institucionais relativas ao acesso aberto e ao desenvolvimento de práticas educacionais abertas.

Indicador 1.1.4 A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais (de estudantes e *staff*) que se aplicam a todos os cursos, incluindo os cursos *online*.

Dimensão 2: Sistema de garantia da qualidade

Critério 2.1 A instituição tem uma política de garantia da qualidade centrada no aprendente que abrange todas as suas áreas de atuação.

Indicador 2.1.1 A política de garantia da qualidade é definida de forma transparente e participativa, incluindo a perspetiva dos vários *stakeholders*.

Indicador 2.1.2 São promovidas iniciativas (ex.: integração de cursos *online* na oferta formativa regular da instituição) que refletem o compromisso da

instituição para com a EAD, tendo os *stakeholders* uma participação ativa em todo o processo.

Indicador 2.1.3 São definidas políticas de qualidade relacionadas com a avaliação *online*, promovendo-se a investigação em torno desta temática, bem como o desenvolvimento e adaptação de ferramentas e técnicas de avaliação que atendam às especificidades dos cursos *online*.

Indicador 2.1.4 Existem mecanismos que asseguram uma avaliação das aprendizagens justa e transparente (ex.: critérios de avaliação bem definidos e do conhecimento dos estudantes).

Indicador 2.1.5 A instituição proporciona formação ao seu *staff* no que respeita à implementação efetiva dos procedimentos de garantia da qualidade.

Dimensão 3: Plano técnico e tecnológico

Critério 3.1 O plano técnico e tecnológico identifica as necessidades técnicas da instituição e define as políticas de manutenção e segurança dos sistemas e tecnologias selecionados.

Indicador 3.1.1 São identificadas as necessidades técnicas atuais e futuras da instituição, selecionando-se plataformas e outras tecnologias adequadas a essas mesmas necessidades.

Indicador 3.1.2 A instituição tem uma política de integração dos sistemas de suporte à EAD na infraestrutura central (ex.: departamento de informática), sendo essa infraestrutura responsável por fazer a manutenção dos sistemas e informar atempadamente os utilizadores de possíveis falhas que possam decorrer da manutenção.

Indicador 3.1.3 São definidas políticas de segurança relativamente aos sistemas e servidores (ex.: soluções de *backup*, planos de recuperação).

Dimensão 4: Gestão de projetos e sustentabilidade financeira

Critério 4.1 É realizada uma gestão de projetos eficiente, no sentido de se garantir a eficácia no desenvolvimento dos cursos, no que respeita ao tempo de execução, às pessoas envolvidas e ao orçamento alocado.

Indicador 4.1.1 Existe um plano que detalha o processo de desenvolvimento dos cursos *online*, nomeadamente o cronograma de execução, os requisitos técnicos, os recursos humanos e financeiros alocados, assim como a responsabilidade de cada pessoa envolvida. A capacidade de interdependência profissional e trabalho de equipa é igualmente tida em consideração.

Indicador 4.1.2 São definidas políticas de financiamento adequadas ao desenvolvimento de cursos *online* em prol da sustentabilidade financeira dos projetos. É feita uma análise detalhada relativamente à relação custo-benefício, ao investimento inicial e ao retorno, sendo que alguns dos aspetos a considerar nessa análise incidem nos custos de produção dos materiais do curso e nas despesas com o *staff*.

Na Área 2 foram identificadas 6 dimensões, 11 critérios e 35 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 2 do *Anexo 3 - Gráficos que representam os modelos que fundamentam cada uma das áreas do referencial*, sendo que se destacam os Modelos 19 (EADTU - E-xcellence) e 40 (NADEOSA - Quality Criteria for Distance Education in South Africa).

ÁREA 2 – PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APROVAÇÃO DO CURSO

Dimensão 1: Definição do currículo, materiais do curso e recursos de aprendizagem

Critério 1.1 A definição do currículo é da responsabilidade do corpo docente.

Indicador 1.1.1 O currículo tem por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado de trabalho, as exigências nacionais e internacionais e é de fácil compreensão para os estudantes.

Indicador 1.1.2 Os conteúdos são relevantes e suportados por investigação atual na área e por práticas pedagógicas sólidas, de modo a permitir o alcance dos objetivos estabelecidos.

Critério 1.2 Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são atuais e acessíveis.

Indicador 1.2.1 Os materiais e os recursos são objeto de verificação regular e atualização, de modo a garantir a sua qualidade.

Indicador 1.2.2 É utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil acesso a todos os estudantes, inclusive aos estudantes com necessidades educativas especiais (ex.: deficiência física/mental).

Critério 1.3 A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais e recursos dos cursos *online*, contribuindo para a democratização do ensino e para o aumento dos repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA).

Indicador 1.3.1 A instituição estabelece procedimentos de gestão de direitos de autor no desenvolvimento de REA e promove a sua reutilização.

Indicador 1.3.2 Sempre que possível, os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são convertidos em REA, em parte ou na sua totalidade, e disponibilizados em repositórios.

Indicador 1.3.3 Os REA reutilizados e remixados são oferecidos de novo à comunidade educativa, através da disponibilização em repositórios.

Critério 1.4 Existe informação clara sobre os direitos autorais e as licenças abertas no que respeita à produção e à consulta de materiais.

Indicador 1.4.1 Os estudantes e os docentes são informados dos limites dos direitos autorais e das licenças abertas (ex.: *creative commons*) e os estudantes são orientados para fontes de acesso aberto de qualidade.

Dimensão 2: Desenho pedagógico

Critério 2.1 O desenho do curso é centrado no estudante.

Indicador 2.1.1 As estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino têm como aspeto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades.

Critério 2.2 Os objetivos do curso são coerentes com os objetivos da instituição e com os princípios subjacentes à EAD.

Indicador 2.2.1 Os objetivos do curso são formulados num nível geral e num nível mais específico (objetivos de aprendizagem) e traduzem os conhecimentos e competências a desenvolver pelos estudantes.

Indicador 2.2.2 Os objetivos do curso orientam o desenho do mesmo, existindo uma coerência fundamentada entre os conteúdos programáticos e os objetivos de aprendizagem e entre estes e as metodologias de ensino e avaliação.

Indicador 2.2.3 Os objetivos do curso são consistentes com as políticas institucionais, com os seus objetivos e com os princípios da EAD (ex.: autonomia, flexibilidade, personalização, interação, colaboração, etc.).

Critério 2.3 Existe um guia do estudante de fácil acesso que disponibiliza informações importantes sobre o curso.

Indicador 2.3.1 O guia inclui informações importantes para os estudantes, tais como os objetivos do curso; os requisitos técnicos e científicos; os direitos e deveres do estudante *online*; uma nota biográfica e os contactos dos docentes; a estrutura do curso; as metodologias de ensino e avaliação; a bibliografia obrigatória; a descrição da estratégia de interação e comunicação com os docentes e os horários de atendimento virtual e presencial (se aplicável); o cronograma do curso, a calendarização das atividades e uma descrição detalhada da carga de trabalho; orientações sobre questões de propriedade intelectual e plágio; etc.

Critério 2.4 A relação entre os conteúdos, os recursos e as atividades de aprendizagem é explicada de forma clara aos estudantes.

Indicador 2.4.1 Ao longo do curso são feitas introduções às temáticas e disponibilizados sumários e ligações que tornam os vários materiais coerentes entre si.

Indicador 2.4.2 O propósito de cada atividade é esclarecido aos estudantes e são fornecidas orientações detalhadas sobre o que se espera.

Critério 2.5 O processo de *instructional design* é apoiado por *templates*.

Indicador 2.5.1 São criados *templates* que ajudam em todas as fases de desenvolvimento do curso (desde o planeamento à avaliação).

Indicador 2.5.2 Os *templates* são genéricos o suficiente, permitindo a adaptação aos diversos métodos de ensino e aprendizagem, consoante a área científica, a pedagogia e o sistema de gestão da aprendizagem adotado.

Critério 2.6 Ao longo do curso existem sessões de contacto (presenciais e/ou a distância).

Indicador 2.6.1 São agendadas sessões presenciais e/ou a distância (síncronas/assíncronas), permitindo garantir que os estudantes estão a alcançar os resultados esperados e orientá-los no processo de aprendizagem.

Dimensão 3: Desenho técnico e tecnológico

Critério 3.1 Existe uma ligação entre as necessidades dos estudantes e as características das tecnologias selecionadas para o curso.

Indicador 3.1.1 Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são disponibilizados em formatos compatíveis com a infraestrutura disponível ao público-alvo, tendo-se sempre em consideração as condições locais e os contextos socioeconómicos, de modo a alcançarem-se os resultados desejados.

Indicador 3.1.2 Os formatos adotados são compatíveis com vários sistemas operativos, navegadores e dispositivos, de modo a otimizar a interação entre o estudante e a plataforma de EAD adotada. A adoção de formatos abertos é encorajada.

Indicador 3.1.3 Os *plug-ins* e programas necessários à realização do curso são gratuitos e são fornecidas instruções claras sobre a sua instalação.

Indicador 3.1.4 São disponibilizadas ferramentas de web conferência para toda a comunidade e sempre que se realizem sessões síncronas existe a possibilidade de as gravar e de as disponibilizar para posterior visualização.

Indicador 3.1.5 As tecnologias selecionadas estão disponíveis 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Indicador 3.1.6 Sempre que se verifique um incidente técnico imprevisível com as tecnologias selecionadas, os serviços responsáveis (internos e/ou externos) estão preparados para agir imediatamente e informar os utilizadores em tempo útil.

Critério 3.2 Os critérios de usabilidade técnica são cumpridos e as diretrizes de acessibilidade respeitadas.

Indicador 3.2.1 O curso tem um *design* apelativo e a navegação é intuitiva.

Indicador 3.2.2 A plataforma de EAD é atual, rápida e confiável; as páginas de conteúdo/atividade são legíveis.

Indicador 3.2.3 A plataforma de EAD integra ferramentas que possibilitam uma aprendizagem personalizada e colaborativa.

Indicador 3.2.4 São adotadas diretrizes de acessibilidade tais como as WCAG-W3C.

Dimensão 4: Promoção da mobilidade virtual

Critério 4.1 A instituição reconhece o contributo da EAD para a mobilidade virtual.

Indicador 4.1.1 São estabelecidos acordos de intercâmbio com outras instituições de ensino que oferecem cursos *online*.

Indicador 4.1.2 Os cursos que atribuam créditos formais (ex.: ECTS) podem ser considerados exemplos de mobilidade virtual.

Dimensão 5: Processo de aprovação

Critério 5.1 Os procedimentos de aprovação dos cursos *online* são realizados por constituintes internos e externos à instituição.

Indicador 5.1.1 O curso respeita as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e atende aos requisitos das entidades competentes (ex.: A3ES), embora estes últimos não devam ser demasiado rígidos, permitindo e incentivando a inovação e a flexibilidade.

Dimensão 6: Questões éticas

Critério 6.1 A instituição define políticas que assegurem o respeito pela diversidade e inclusão, a equidade de acesso a grupos desfavorecidos e a não discriminação em todas as suas formas.

Indicador 6.1.1 O curso respeita a igualdade de género, o multiculturalismo, a coesão, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.

Indicador 6.1.2 É adotada uma linguagem inclusiva e respeitada a diversidade geográfica, social, cultural e digital.

Indicador 6.1.3 As necessidades educativas especiais são tidas em consideração aquando da planificação e desenvolvimento do curso (ex.: na definição da avaliação, na conceção dos materiais, na definição da estratégia de comunicação, etc.).

Indicador 6.1.4 A plataforma de EAD e as tecnologias selecionadas são de fácil utilização para todos os utilizadores, incluindo pessoas com deficiência.

Na terceira área foram identificadas 3 dimensões, 5 critérios e 15 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 3 do *Anexo 3*, havendo um destaque para o Modelo 19 (EADTU - E-xcellence).

ÁREA 3 – APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE, ENSINO E AVALIAÇÃO

Dimensão 1: Autonomia, flexibilidade e personalização

Critério 1.1 A estrutura do curso é flexível, potencia a personalização da aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Indicador 1.1.1 O curso segue uma estrutura clara e modular (ex.: módulos, temas, unidades).

Indicador 1.1.2 O curso respeita os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, permitindo uma navegação não linear.

Indicador 1.1.3 Os estudantes têm controlo sobre as suas escolhas, nomeadamente no que respeita aos recursos e materiais de aprendizagem, temas abordados, metodologia de avaliação, etc.

Indicador 1.1.4 O curso permite que os estudantes façam a gestão da sua própria aprendizagem. Embora possam existir prazos estabelecidos no decorrer do curso, é dada a possibilidade aos estudantes de poderem determinar o seu ritmo de aprendizagem e gerir o seu tempo de forma individual.

Dimensão 2: Interação, colaboração e comunicação

Critério 2.1 O curso proporciona aos estudantes a oportunidade de comunicarem com os colegas, com os docentes e de construir colaborativamente o conhecimento.

Indicador 2.1.1 As atividades do curso promovem o desenvolvimento de competências de reflexão, análise, pensamento crítico e proporcionam uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Indicador 2.1.2 As atividades ajudam os estudantes a construir a sua própria aprendizagem, promovendo tipos de envolvimento e interação apropriados (estudante-estudante, estudante-conteúdo, estudante-professor).

Indicador 2.1.3 São adotadas estratégias que evitem sentimentos de isolamento e alienação (ex.: incentivo constante à participação e discussão; contacto direto com os estudantes quando há sinais de pouca participação).

Indicador 2.1.4 São fornecidas orientações claras sobre a forma como os estudantes devem comunicar entre si e com os docentes, tendo por base as regras éticas de colaboração e é esclarecida a função de cada canal de comunicação (ex.: fórum, chat, etc.).

Dimensão 3: Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem

Critério 3.1 O curso contempla, de forma equilibrada, uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa, com vista a monitorizar o progresso dos estudantes durante e no final do curso.

Indicador 3.1.1 O curso contempla atividades de autoavaliação promotoras de uma aprendizagem independente. Estas atividades fornecem um *feedback* automático, permitindo que os estudantes alcancem progressivamente as competências preconizadas.

Indicador 3.1.2 São adotadas estratégias de avaliação inovadoras e adequadas à EAD (ex.: avaliação pelos pares, trabalho colaborativo, autoavaliação, atribuição de *badges*, etc.), respeitando sempre a missão institucional.

Indicador 3.1.3 A avaliação é sempre acompanhada de *feedback* sobre o desempenho dos estudantes, fornecido em tempo útil e de forma individual, de

modo a atender às necessidades específicas de cada um. Os estudantes são sempre informados sobre o tempo máximo para obtenção de *feedback*.

Indicador 3.1.4 Existem mecanismos de monitorização do progresso dos estudantes, permitindo uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório, possibilitando também identificar estudantes em risco e inativos.

Indicador 3.1.5 São previstos métodos de avaliação específicos para estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados, evitando ao máximo a retenção dos estudantes e, sempre que se justifique, são informados de percursos alternativos.

Critério 3.2 O sistema de avaliação é consistente, transparente, justo, confiável e garante o princípio da equidade.

Indicador 3.2.1 Os critérios de avaliação e os resultados esperados são comunicados aos estudantes antes da realização das atividades.

Critério 3.3 A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais dos cursos *online*.

Indicador 3.3.1 São disponibilizados sistemas de deteção de plágio, preferencialmente integrados na plataforma de EAD.

Na área 4 foram identificadas 3 dimensões, 3 critérios e 3 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 4 do *Anexo 3*. O Modelo 6 (CHEA - Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning) é o que mais se destaca nesta área, dedicada à admissão dos estudantes, ao reconhecimento e à certificação.

ÁREA 4 – ADMISSÃO DOS ESTUDANTES, RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO

Dimensão 1: Consistência e transparência dos requisitos de admissão

Critério 1.1 O processo de seleção e admissão dos estudantes é transparente.

Indicador 1.1.1 Existe uma especificação clara dos requisitos de admissão do curso e dos conhecimentos prévios exigidos.

Dimensão 2: Procedimentos de conclusão

Critério 2.1 A instituição tem mecanismos que garantem a verdadeira identidade do estudante.

Indicador 2.1.1 Existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (ex.: através de uma avaliação presencial ou por web conferência).

Dimensão 3: Reconhecimento e certificação

Critério 3.1 A quantidade e a complexidade do trabalho exigido durante o curso correspondem aos créditos atribuídos.

Indicador 3.1.1 O sistema de créditos está alinhado com o sistema nacional e europeu (ex.: ECTS).

Na Área 5 identificaram-se 6 dimensões, 8 critérios e 15 indicadores. No Gráfico 5 do Anexo 3 podem ser vistos os modelos que fundamentam esta área, sendo que o Modelo 7 (COL - Quality Assurance Toolkit) foi aquele que mais contribuiu para a definição das dimensões, critérios e indicadores desta área.

ÁREA 5 - PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE

Dimensão 1: Recrutamento e condições de emprego

Critério 1.1 A instituição define critérios transparentes de recrutamento de docentes, tutores, administrativos e técnicos.

Indicador 1.1.1 As responsabilidades e funções associadas a cada cargo são claramente especificadas.

Indicador 1.1.2 É dada preferência a profissionais com experiência e competência comprovada na área da EAD.

Dimensão 2: Pessoal não docente - qualificações e competências

Critério 2.1 Os administrativos e técnicos são detentores de qualificações e experiência adequadas à sua posição.

Indicador 2.1.1 Os administrativos e técnicos têm formação atual na sua área de atuação e em EAD.

Dimensão 3: Docentes e tutores - qualificações e competências

Critério 3.1 Os tutores têm formação na área científica do curso e têm competências pedagógicas e de comunicação adequadas, estando cientes dos desafios da EAD.

Indicador 3.1.1 Os tutores utilizam estratégias adequadas para criar presença no curso e para verificar o progresso dos estudantes no decorrer do curso (ex.: enviam lembretes periódicos para orientar os estudantes, lançam questões para incentivar a discussão, estimulam a reflexão e o encadeamento do conhecimento prévio com o novo conhecimento, têm em consideração os vários estilos de aprendizagem dos estudantes, etc.).

Indicador 3.1.2 Asseguram horários de atendimento flexíveis e ampliados, fornecem *feedback* atempadamente e de forma simpática.

Indicador 3.1.3 Existe um responsável por gerir o corpo de tutores (ex.: docentes, coordenadores de curso).

Critério 3.2 A instituição incentiva a publicação e a partilha de experiências pedagógicas.

Indicador 3.2.1 É incentivada a publicação interna e externa sobre ensino e aprendizagem *online*.

Indicador 3.2.2 São organizados eventos de partilha de experiências e boas práticas sobre EAD, premiando as melhores iniciativas de acordo com critérios transparentes.

Critério 3.3 A planificação da carga de trabalho dos docentes reconhece que é necessário tempo suficiente para o planeamento, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos *online*.

Indicador 3.3.1 A carga de trabalho dos docentes é medida atendendo ao planeamento do curso; à preparação dos materiais; à definição das estratégias de ensino e avaliação; à monitorização do curso e supervisão de tutores; e às horas de contacto com os estudantes (sessões online e/ou presenciais).

Dimensão 4: Formação e desenvolvimento profissional

Critério 4.1 A instituição oferece regularmente formação inicial e contínua, apoiando todas as pessoas envolvidas no planeamento, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos *online*.

Indicador 4.1.1 A formação incide em aspetos relevantes para a EAD (ex.: tecnologias emergentes, tutoria *online*, interpretação de *learning analytics*, criação de cursos *online*, avaliação *online*, direitos e deveres associados à criação e reutilização de REA, plágio, *mobile learning*, tecnologias digitais oferecidas pela instituição, etc.).

Indicador 4.1.2 A instituição oferece materiais de apoio (*guidelines*, tutoriais) disponíveis de forma permanente.

Dimensão 5: Apoio técnico e administrativo

Critério 5.1 É disponibilizado apoio técnico e administrativo permanente.

Indicador 5.1.1 Ao longo do processo de criação do curso é disponibilizado apoio técnico a todas as pessoas envolvidas, permitindo-lhes solucionar problemas remotamente e de forma atempada.

Dimensão 6: Dimensão das equipas

Critério 6.1 O quadro de funcionários é suficiente para dar resposta às necessidades dos estudantes.

Indicador 6.1.1 A instituição define um *ratio* de estudantes por professor/tutor que permita o acompanhamento individual dos estudantes durante o curso.

Indicador 6.1.2 A dimensão das equipas técnicas e administrativas é definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil.

Indicador 6.1.3 As equipas de criação dos cursos são multidisciplinares e têm uma dimensão adequada (ex.: existe pelo menos um *instructional designer*/responsável pela componente didático-pedagógica e um técnico de multimédia).

Na Área 6 foram identificadas 4 dimensões, 4 critérios e 16 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 6 do *Anexo 3*, havendo um destaque para os Modelos 19 (EADTU - E-xcellence) e 37 (eMM - e-Learning Maturity Model).

ÁREA 6 – APOIO AO ESTUDANTE

Dimensão 1: Ambientação ao curso

Critério 1.1 Existe um período de ambientação à EAD antes do curso iniciar.

Indicador 1.1.1 Existe um espaço de acolhimento ao curso que possibilita um ponto de partida comum a todos os estudantes.

Indicador 1.1.2 No espaço de acolhimento são dadas as boas-vindas e incentivada a partilha de expectativas e de algumas informações pessoais que proporcione uma aproximação entre os estudantes.

Indicador 1.1.3 São disponibilizadas instruções sobre como começar e onde encontrar as várias componentes do curso, através de tutoriais.

Indicador 1.1.4 São disponibilizados códigos de conduta para um comportamento *online* adequado, regras de netiqueta e dicas de gestão de tempo.

Indicador 1.1.5 Durante o período de ambientação os estudantes têm contacto com a metodologia de ensino e avaliação, com a plataforma de EAD, permitindo trabalhar as competências digitais relacionadas com as ferramentas utilizadas durante o curso (ex.: plataforma de EAD, sistema de web conferência, etc.).

Indicador 1.1.6 Os estudantes que evidenciem mais dificuldades (técnicas e pedagógicas) devem ter acesso a recursos complementares que os ajudem a melhorar os aspetos sinalizados.

Dimensão 2: Aconselhamento e apoio académico e administrativo

Critério 2.1 Os estudantes têm acesso a serviços de orientação antes e no decorrer do curso.

Indicador 2.1.1 Existem serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo e financeiro desde a inscrição até à fase de conclusão do curso.

Indicador 2.1.2 Existe um gabinete com profissionais especializados que respondem em tempo útil às solicitações.

Indicador 2.1.3 O processo de inscrição do curso é simples e existe a possibilidade de o estudante cancelar a sua inscrição sem ser prejudicado.

Dimensão 3: Suporte técnico

Critério 3.1 Ao longo do curso os estudantes têm acesso a apoio técnico adequado.

Indicador 3.1.1 O apoio técnico é fornecido por pessoal especializado, em horário alargado.

Indicador 3.1.2 Os estudantes recebem apoio técnico relativo à plataforma de EAD mas também a outros aspetos (ex.: *software*, email, etc.).

Indicador 3.1.3 São disponibilizados tutoriais e guiões aos estudantes, incidindo sobre as ferramentas tecnológicas a utilizar no curso, nomeadamente sobre as ferramentas associadas à plataforma de EAD.

Indicador 3.1.4 Os serviços técnicos estão preparados para responder prontamente a estudantes com deficiência e/ou em desvantagem socioeconómica, ativando os mecanismos necessários para ultrapassar qualquer barreira tecnológica que dificulte o processo de aprendizagem.

Indicador 3.1.5 Existe um espaço com Perguntas Frequentes (FAQs) de modo a facilitar o esclarecimento de dúvidas aos estudantes.

Dimensão 4: Reclamações

Critério 4.1 Existe um mecanismo formal de reclamações que permite a resolução dos problemas identificados pelos estudantes de forma justa.

Indicador 4.1.1 Os estudantes têm conhecimento deste mecanismo desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazer reclamações em qualquer momento do curso.

Indicador 4.1.2 A resolução dos problemas identificados através do sistema de reclamações é prioritária.

Na Área 7 identificou-se 1 dimensão, 2 critérios e 7 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 7 do *Anexo 3*, sendo que se destaca o Modelo 19 (EADTU - E-xcellence).

ÁREA 7 – GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Dimensão 1: Recolha e utilização de dados

Critério 1.1 Existem orientações específicas para a recolha e utilização dos dados, incluindo políticas de privacidade, segurança e armazenamento.

Indicador 1.1.1 Existe um banco de dados atualizado sobre os estudantes que reúne os perfis sociodemográficos dos estudantes e necessidades de aprendizagem específicas (ex.: deficiência; situação laboral, tais como trabalhadores-estudantes, etc.).

Indicador 1.1.2 Existem procedimentos de proteção de dados pessoais dos estudantes, salvaguardando a confidencialidade dos mesmos.

Indicador 1.1.3 Existe um sistema que regista e armazena os dados de acesso dos professores, coordenadores, tutores e estudantes à plataforma de EAD.

Indicador 1.1.4 Os dados recolhidos através das análises de aprendizagem (*learning analytics*) são utilizados para melhorar o desenho do curso e, conseqüentemente, o sucesso dos estudantes.

Indicador 1.1.5 Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para todos os *stakeholders*.

Indicador 1.1.6 O acesso aos dados é feito apenas por pessoas autorizadas para esse fim e a confidencialidade é sempre mantida.

Critério 1.2 Existe um mecanismo de identificação e análise de necessidades e expectativas tanto dos estudantes quanto do mercado.

Indicador 1.2.1 Os cursos são desenvolvidos com base numa análise de necessidades, incluindo estudos de mercado, necessidades profissionais, expectativas dos estudantes e prioridades nacionais e internacionais, tendo-se sempre em consideração as necessidades institucionais.

A 8ª área é constituída por 1 dimensão, 1 critério e 3 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 8 do *Anexo 3*, havendo um destaque para os Modelos 15 (BAC - Online, Distance and blended learning scheme document) e 40 (NADEOSA - Quality Criteria for Distance Education in South Africa).

ÁREA 8 – INFORMAÇÃO PÚBLICA

Dimensão 1: Disseminação da informação

Critério 1.1 A instituição divulga informação acerca da sua estratégia de EAD e sobre a oferta formativa *online*.

Indicador 1.1.1 A estratégia de EAD pode ser consultada publicamente no site institucional.

Indicador 1.1.2 No site oficial da instituição é disponibilizada toda a informação necessária para ajudar os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos (ex.: público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos, cronograma, carga de trabalho, custos associados, etc.).

Indicador 1.1.3 São indicados os requisitos do curso, os conhecimentos prévios, as competências digitais mínimas exigidas e as condições técnicas (ex.: boa ligação à internet, webcam, etc.).

Na Área 9 foram identificadas 4 dimensões, 4 critérios e 16 indicadores. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 9 do *Anexo 3*. O modelo que mais contribuiu para as dimensões, critérios e indicadores desta área foi o 7 (COL - Quality Assurance Toolkit).

ÁREA 9 – MONITORIZAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA

Dimensão 1: Monitorização da política de garantia da qualidade

Critério 1.1 Existem mecanismos de monitorização e revisão dos procedimentos de garantia de qualidade da instituição que asseguram que o plano estratégico relativo à EAD é implementado, avaliado e melhorado regularmente.

Indicador 1.1.1 São estabelecidas métricas (ex.: *KPIs*) que ajudam na avaliação da qualidade e sucesso dos cursos *online*, sendo os resultados posteriormente reportados a todos os *stakeholders*.

Indicador 1.1.2 O *feedback* obtido a partir dos *stakeholders* é sistematicamente analisado e disponibilizado às chefias institucionais, que por sua vez analisam a adequação do plano às necessidades da instituição.

Indicador 1.1.3 O envolvimento da instituição com a EAD e o custo-benefício associado são monitorizados regularmente e os resultados são partilhados com toda a instituição.

Dimensão 2: Monitorização do *design* e aprovação do curso

Critério 2.1 O curso é regularmente monitorizado, de modo a garantir a clareza, utilidade, eficácia e adequação às diferentes necessidades dos estudantes.

Indicador 2.1.1 O curso é testado em condições muito semelhantes às reais, antes de ser oferecido. Esta testagem é feita por pessoas externas ao curso (ex.: antigos estudantes) e em função do *feedback* obtido procede-se à otimização do curso.

Indicador 2.1.2 São realizadas avaliações internas e externas que permitem identificar os pontos fortes, fracos, oportunidades e fragilidades do curso.

Indicador 2.1.3 O currículo, os materiais do curso e os resultados de aprendizagem esperados são revistos e atualizados periodicamente, atendendo ao *feedback* dos *stakeholders*.

Indicador 2.1.4 Os requisitos técnicos e a plataforma de EAD são monitorizados de forma regular, à luz dos desenvolvimentos técnicos e educacionais.

Indicador 2.1.5 O desenho do curso e as atividades são avaliados regularmente, tendo-se em consideração o *feedback* dos estudantes.

Indicador 2.1.6 Existe um mecanismo de obtenção de *feedback* por parte dos professores, tutores e funcionários sobre o funcionamento do curso e sobre a perceção da sua experiência no curso *online* (ex.: autorreflexão).

Dimensão 3: Monitorização do processo de ensino e aprendizagem

Critério 3.1 O processo de ensino e aprendizagem é regularmente monitorizado, de modo a garantir-se que a aprendizagem é centrada no estudante e que a instituição suporta adequadamente tanto os estudantes quanto o *staff*.

Indicador 3.1.1 Os procedimentos de avaliação do curso são monitorizados continuamente e os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.

Indicador 3.1.2 É avaliado o grau de satisfação dos estudantes, incidindo sobre a experiência de aprendizagem, o apoio prestado, a resposta às suas necessidades, a qualidade dos materiais e recursos do curso, a eficiência e eficácia dos canais de interação e comunicação e das tecnologias utilizadas.

Indicador 3.1.3 As taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.

Indicador 3.1.4 São realizadas avaliações regulares sobre o desempenho do *staff*, sendo que os resultados dessas mesmas avaliações são comunicados ao *staff* e são discutidas estratégias de melhoria do seu desempenho.

Indicador 3.1.5 O bom desempenho do *staff* é recompensado através de incentivos e promoções.

Dimensão 4: Processo de melhoria contínua

Critério 4.1 Os resultados das avaliações e o *feedback* recolhido são utilizados para melhorar o curso em todos os níveis e garantir a sua qualidade.

Indicador 4.1.1 Existem evidências de revisão e melhoria da qualidade do curso ao longo do tempo (ex.: relatórios de avaliação interna).

Indicador 4.1.2 Todos os *stakeholders* internos e externos são informados dos resultados obtidos e são criados planos de ação em função desses mesmos resultados.

Por último, na Área 10 identificou-se 1 dimensão, 1 critério e 1 indicador. Os modelos que fundamentam esta área podem ser consultados no Gráfico 10 do *Anexo 3*, sendo que se destaca o Modelo 40 (NADEOSA - Quality Criteria for Distance Education in South Africa).

ÁREA 10 – GARANTIA EXTERNA DA QUALIDADE

Dimensão 1: Garantia externa cíclica da qualidade

Critério 1.1 Os mecanismos internos de garantia da qualidade estão alinhados com os órgãos de garantia da qualidade externos.

Indicador 1.1.1 A instituição faz uma revisão periódica e cíclica dos seus procedimentos de garantia da qualidade, de modo a assegurar que estão alinhados com as diretrizes fornecidas pelas entidades externas competentes (ex.: A3ES, ENQA).

4.2 Estudo empírico

4.2.1 Estudo Delphi

Caracterização dos participantes

O estudo Delphi iniciou com 49 especialistas provenientes de 15 IES, sendo que as cinco IES com maior número de participantes foram a Universidade de Lisboa (18,4%), o Instituto Politécnico do Porto (14,3%), a Universidade Aberta (8,2%) e a Universidade de Aveiro (8,2%) (cf. Tabela 3 do *Anexo 11 - Caracterização dos participantes do estudo Delphi*). De entre os 49 especialistas, 49% eram do sexo masculino e 51% do feminino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 30-50 anos (51%) e entre os 51-70 anos (45%), conforme pode ser observado nas Tabelas 1 e 2 do *Anexo 11*.

Quanto à categoria profissional e função institucional, 36 especialistas são professores (associados, auxiliares, adjuntos, assistentes, coordenadores e catedráticos), 8 são técnicos superiores, 4 são bolsheiros de investigação e 1 é estudante de doutoramento (cf. Tabela 4 do *Anexo 11*).

No que diz respeito à função institucional, o painel de especialistas é constituído por 13 elementos de unidades de EAD (*instructional designers, e-Learning developers, técnicos, etc.*); 12 docentes de cursos de EAD; 7 coordenadores ou diretores de unidades de EAD; 5 vice-coordenadores ou vice-diretores de unidades de EAD; 4 coordenadores ou diretores de cursos EAD; 3 vice-reitores; 2 vice-presidentes; 1 pró-presidente; 1 pró-reitor; e 1 reitor (cf. Tabela 5 do *Anexo 11*).

Quando questionados sobre a formação na área da EAD, 18 especialistas referiram ter feito alguma formação não formal na área da EAD (MOOC e outros cursos de curta duração) nos últimos anos, 16 especialistas fizeram formação formal conferente de grau (licenciaturas, mestrados e/ou doutoramentos), 3 especialistas têm formação formal não conferente de grau (especializações, pós-graduações e/ou provas de agregação) e 12 dos inquiridos não têm qualquer formação na área da EAD, sendo que, apesar de não terem formação na área, indicaram ter adquirido experiência comprovada na conceção e desenvolvimento de cursos EAD, assim como na lecionação de alguns desses cursos. A formação, por si só, não pode ser considerada como indicador de especialidade. Assim,

considerou-se importante fazer também uma questão relativamente aos anos de experiência, tendo-se verificado que 39% dos especialistas tem menos de 5 anos de experiência na área da EAD, 31% tem entre 5 e 10 anos de experiência, 20% tem entre 11 e 20 anos de experiência e 10% dos especialistas tem mais de 20 anos de experiência (cf. Figura 4.3). Os 39% de especialistas com menos de 5 anos de experiência pode estar relacionado com o crescimento que se verificou nos últimos anos na área da EAD em Portugal, devido à aposta gradual das IES nesta modalidade de formação.

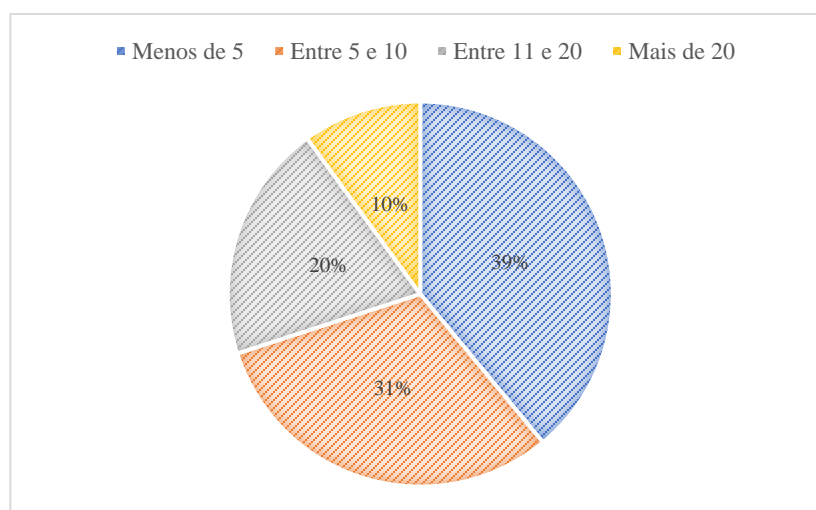


Figura 4.3 – Anos de experiência dos especialistas nacionais em EAD

A literatura refere que o conhecimento sobre um determinado tema não significa necessariamente que um indivíduo seja especialista nesse mesmo tema, pelo que vários autores recomendam que o painel de especialistas seja heterogéneo (Delbecq *et al.*, 1975; Duarte dos Santos & Amaral, 2004; Linstone & Turoff, 2002). A Figura 4.4 demonstra precisamente a heterogeneidade do painel de especialistas do presente estudo. Os dados revelam que entre os 49 especialistas, 25% são operacionais cujas funções passam pela planificação, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos EAD (Perfil C); 19% são docentes e tutores com experiência em EAD (Perfil D); 14% são líderes de topo cujas funções estão diretamente relacionadas com a definição de políticas e estratégias de EAD no seio da instituição (Perfil A); e 12% são líderes intermédios cujas funções passam pela coordenação de unidades (ou estruturas análogas) onde se desenvolvem cursos de EAD

(Perfil B). Os restantes 30% acumulam várias funções, tendo selecionado dois ou mais perfis em simultâneo. De notar que, no questionário, os especialistas poderiam selecionar mais do que um perfil, caso se verificasse acumulação de funções.

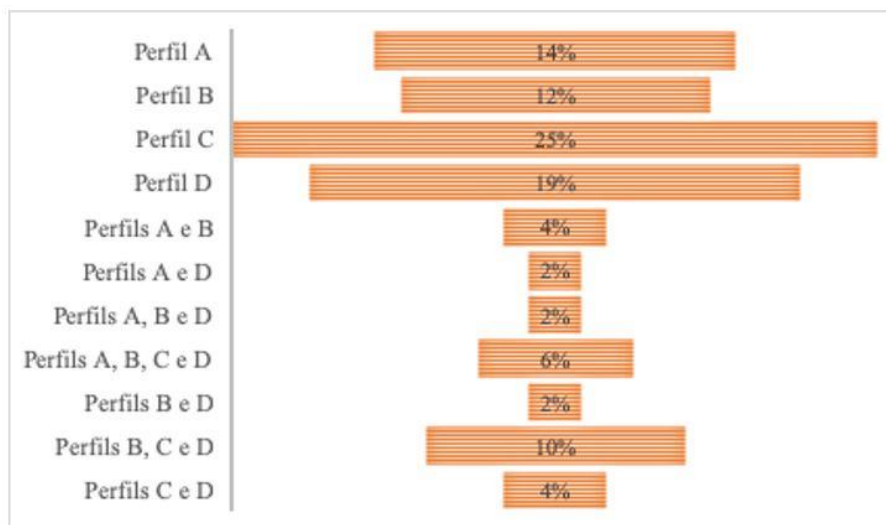


Figura 4.4 – Distribuição dos especialistas nacionais por perfil

Relativamente à participação entre rondas, a Tabela 4.2 permite ter uma visão geral do número de especialistas convidados, o número de especialistas que completaram cada ronda e a respetiva taxa de resposta.

Tabela 4.2 - Taxa de resposta em cada ronda do estudo Delphi

Ronda Delphi	Total de especialistas convidados	Total de especialistas que completaram o questionário	Taxa de resposta
Ronda 1	102	49	48%
Ronda 2	49	31	63%

Validação prévia do questionário Delphi

Antes do estudo Delphi iniciar considerou-se importante validar o instrumento da Ronda 1, no sentido de se avaliar a compreensão e a clareza do mesmo. Foram então contactados dois especialistas na área da EAD em Portugal, de modo a que pudessem sugerir melhorias no questionário antes de ser disponibilizado ao painel de especialistas. De referir que estes dois especialistas que participaram na validação prévia do instrumento também fizeram parte do painel de especialistas do estudo Delphi.

Após esta validação prévia, onde foram identificados alguns problemas no questionário, foram introduzidas as seguintes alterações:

- O tempo médio de resposta foi ajustado para 1 hora, sendo que anteriormente estava com 30 minutos;
- Na parte introdutória foi introduzida uma imagem que representa o modo como o referencial está organizado, de modo a tornar a estrutura mais clara;
- Foram disponibilizados os contactos da investigadora também na parte introdutória do questionário;
- Foram feitos pequenos ajustes textuais, de modo a clarificar as instruções do questionário.

Após a implementação destas alterações, o estudo Delphi iniciou oficialmente em 11 de outubro de 2017.

4.2.1.1 Ronda 1

A primeira ronda do estudo Delphi estava prevista decorrer entre 11 de outubro e 12 de novembro de 2017, porém, no sentido de aumentar a taxa de respostas, foi enviado um email a 60 participantes no dia 13 de novembro (*Anexo 12 – Email para relembrar a participação da Ronda 1*) a relembrar da importância de participarem no estudo e a comunicar do alargamento do prazo de participação até ao dia 20 de novembro. A primeira ronda teve, portanto, uma duração de 56 dias.

O questionário da primeira ronda (*Anexo 4 - Questionário Delphi - Ronda 1*) consistiu num total de 104 perguntas de resposta fechada e 11 perguntas abertas. Com as perguntas fechadas pretendeu-se recolher a opinião dos participantes relativamente à integração de cada item (critérios e indicadores) na versão final do referencial de avaliação, através de uma escala de *Likert* de 5 níveis (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente). No final de cada área, foi dada a possibilidade de os participantes sugerirem alterações nas dimensões, critérios e indicadores apresentados, através de uma pergunta de resposta aberta. Na parte final do questionário foi também dada a possibilidade aos participantes de fazerem comentários e/ou sugestões mais gerais, igualmente através de uma pergunta de resposta aberta. De referir que as perguntas de caracterização, cujos resultados foram apresentados anteriormente, estavam integradas na primeira parte do questionário da Ronda 1.

Um total de 49 membros do painel de especialistas completaram o questionário da Ronda 1 (taxa de resposta de 48%). Os dados foram extraídos do *Google Forms* para um documento *Excel* e, após a sua organização, foram importados para o programa *SPSS*, versão 24, tendo-se procedido à análise dos mesmos, de modo a preparar-se o questionário da segunda ronda.

Os resultados da primeira ronda demonstraram falta de consenso entre os especialistas na integração de alguns itens na versão final do referencial, tal como era expectável. Vários autores consideram que as medidas de tendência central (média, mediana e moda), juntamente com medidas de dispersão (desvio-padrão, variância) e a percentagem de respostas podem ser usadas para calcular o nível de consenso entre o painel de especialistas em estudos Delphi (Hsu & Ohio, 2007; Keeney *et al.*, 2006; Yuan & Powell, 2013). Seguindo, estas orientações, no presente estudo foram calculados os valores da média, mediana, moda, desvio-padrão e variância para cada uma das dimensões. Tal como se pode verificar na Figura 4.5 existe alguma variação e dispersão nas respostas dos especialistas. Em termos percentuais, o grau de concordância variou entre 59,1% e 98% (cf. *Anexo 13 – Resultados da Ronda 1*).

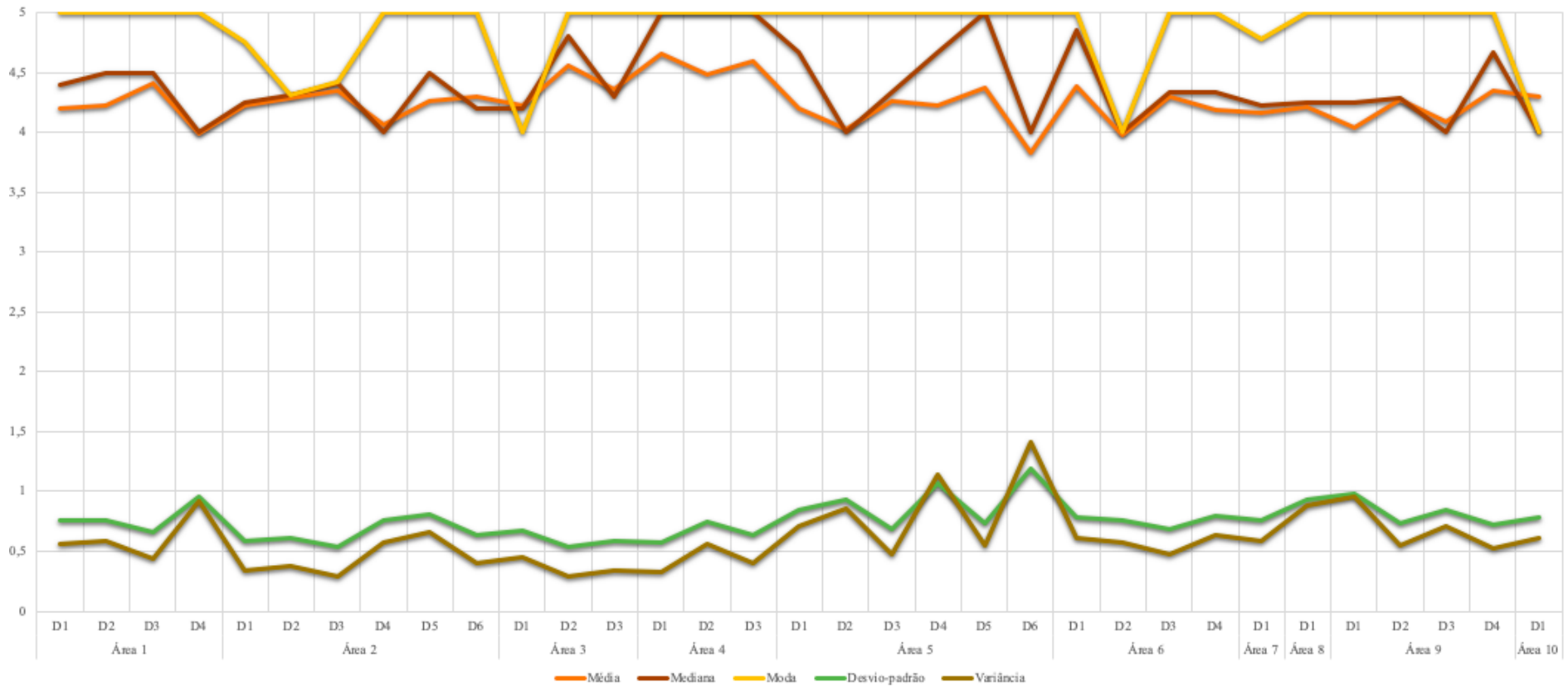


Figura 4.5 – Resultados da Ronda 1

Dos 168 itens avaliados através da escala de *Likert* (critérios e indicadores), 54 não alcançaram o consenso desejável¹⁵ na primeira ronda. De seguida apresentam-se os resultados desses itens, incidindo nos valores da média (MD), desvio-padrão (DP) e grau de concordância (GC). Apresentam-se igualmente as alterações efetuadas e as decisões tomadas, tendo por base as respostas abertas do painel de especialistas.

Na Tabela 4.3 podem ver-se as áreas e dimensões onde foram sugeridas alterações e novos itens, tendo-se contabilizado um total de 41 alterações e 18 novos itens.

Tabela 4.3 - Resumo das alterações e novos itens sugeridos na Ronda 1

Áreas	Dimensões	Alterações	Novos itens
A1	Dimensão 1	✓	•
	Dimensão 3	•	✓
A2	Dimensão 1	✓	•
	Dimensão 2	✓	•
	Dimensão 3	✓	✓
	Dimensão 4	✓	•
	Dimensão 5	✓	•
A3	Dimensão 2	✓	•
	Dimensão 3	✓	•
A4	Dimensão 1	✓	•
	Dimensão 2	✓	✓
A5	Dimensão 1	•	✓
	Dimensão 4	✓	•
	Dimensão 6	✓	✓
	Dimensão 1	•	✓
A6	Dimensão 2	✓	✓
	Dimensão 4	✓	✓
A7	Dimensão 1	✓	•
A8	Dimensão 1	✓	✓
A9	Dimensão 3	✓	•

¹⁵ Recordar-se que no âmbito do presente estudo, o nível de consenso desejável é definido através de uma média igual ou superior a 4 e de um grau de concordância de, pelo menos, 80% entre os respondentes.

Áreas	Dimensões	Alterações	Novos itens
A10	Dimensão 1	✓	✓
Nº itens		41	18

Área 1 – Política de garantia da qualidade

Na Tabela 4.4 são apresentados os itens que não alcançaram consenso na Área 1. O Indicador 4.1.2 - “São definidas políticas de financiamento adequadas ao desenvolvimento de cursos online em prol da sustentabilidade financeira dos projetos. É feita uma análise detalhada relativamente à relação custo-benefício, ao investimento inicial e ao retorno, sendo que alguns dos aspetos a considerar nessa análise incidem nos custos de produção dos materiais do curso e nas despesas com o staff” - é aquele que mais se distancia dos valores desejáveis, tendo uma MD=3,69 e um GC=61,3%. Nos restantes itens, os valores da média e do grau de concordância estão muito próximos dos valores desejáveis.

Tabela 4.4 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 1

Área 1					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Indicador 1.1.4 A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais (de estudantes e staff) que se aplicam a todos os cursos, incluindo os cursos <i>online</i> .	3,86	1,041	71,4%	Sim
D2	Indicador 2.1.3 São definidas políticas de qualidade relacionadas com a avaliação <i>online</i> , promovendo-se a investigação em torno desta temática, bem como o desenvolvimento e adaptação de ferramentas e técnicas de avaliação que atendam às especificidades dos cursos <i>online</i> .	4,10	1,141	77,6%	Não
	Indicador 2.1.5 - A instituição proporciona formação ao seu <i>staff</i> no que respeita à	4,18	0,928	77,5%	Não

Área 1

Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
	implementação efetiva dos procedimentos de garantia da qualidade.				
D4	Critério 4.1 - É realizada uma gestão de projetos eficiente, no sentido de se garantir a eficácia no desenvolvimento dos cursos, no que respeita ao tempo de execução, às pessoas envolvidas e ao orçamento alocado.	4,18	0,972	77,6%	Não
	Indicador 4.1.1 - Existe um plano que detalha o processo de desenvolvimento dos cursos <i>online</i> , nomeadamente o cronograma de execução, os requisitos técnicos, os recursos humanos e financeiros alocados, assim como a responsabilidade de cada pessoa envolvida. A capacidade de interdependência profissional e trabalho de equipa é igualmente tida em consideração.	4,10	0,984	73,5%	Não
	Indicador 4.1.2 - São definidas políticas de financiamento adequadas ao desenvolvimento de cursos <i>online</i> em prol da sustentabilidade financeira dos projetos. É feita uma análise detalhada relativamente à relação custo-benefício, ao investimento inicial e ao retorno, sendo que alguns dos aspetos a considerar nessa análise incidem nos custos de produção dos materiais do curso e nas despesas com o <i>staff</i> .	3,69	1,211	61,3%	Não

Relativamente aos resultados qualitativos, os especialistas fizeram algumas sugestões: reformulação do Indicador 1.1.3 (D1), reformulação do indicador 1.1.4 (D1) e criação de dois novos indicadores no Critério 3.1 da Dimensão 3.

Dimensão 1 – Visão institucional e integração da EAD no plano estratégico

Reformulação do Indicador 1.1.3 - Este indicador foi reformulado de modo a acrescentar-se informação relativa à equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.3 Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo coordenada por especialistas na área.	Indicador 1.1.3 Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo coordenada por especialistas na área, preferencialmente internos e externos à instituição (ex.: representantes do tecido económico, social e cultural).

Reformulação e alteração da posição do Indicador 1.1.4 - alterou-se a posição do indicador porque os especialistas consideraram que o item se enquadrava melhor no desenvolvimento profissional do *staff*. Para tal, foi necessário alterar a formulação do indicador, de modo a enquadrar-se na área relativa ao pessoal docente e não docente (*Staff*). Eliminou-se também a parte final do indicador, uma vez que se considera que a mensagem “... *que se aplicam a todos os cursos, incluindo os cursos online*” está implícita.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 1.1.4 (Área 1) A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais (de estudantes e <i>staff</i>) que se aplicam a todos os cursos, incluindo os cursos <i>online</i> .	Indicador 1.4.3 (Área 5) A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais.

Dimensão 3 - Plano técnico e tecnológico

Novos indicadores:

- **Indicador 3.1.4** A plataforma de EAD selecionada pela instituição é *open source*.
- **Indicador 3.1.5** A instituição empenha-se ativamente no desenvolvimento da plataforma de EAD e na partilha dos desenvolvimentos com a comunidade.

Área 2 – Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso

Na Área 2 não se obteve consenso em 15 dos itens estabelecidos na Versão 1 do Referencial de avaliação da qualidade em EAD. Porém, à semelhança do que se verificou na Área 1, a maioria dos itens apresenta resultados muito próximos dos valores desejáveis (cf. Tabela 4.5).

Tabela 4.5 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 2

Área 2					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Critério 1.3 - A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais e recursos dos cursos <i>online</i> , contribuindo para a democratização do ensino e para o aumento dos repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA).	4,10	0,984	73,5%	Não
	Indicador 1.3.1 - A instituição estabelece procedimentos de gestão de direitos de autor no desenvolvimento de REA e promove a sua reutilização.	4,02	0,968	71,5%	Não
	Indicador 1.3.2 - Sempre que possível, os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são convertidos em REA, em parte ou na sua totalidade, e disponibilizados em repositórios.	3,78	1,006	59,2%	Não

Área 2

Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
	Indicador 1.3.3 - Os REA reutilizados e remixados são oferecidos de novo à comunidade educativa, através da disponibilização em repositórios.	3,78	1,066	63,3%	Não
	Critério 1.4 - Existe informação clara sobre os direitos autorais e as licenças abertas no que respeita à produção e à consulta de materiais.	4,14	0,935	71,4%	Não
	Indicador 1.4.1 - Os estudantes e os docentes são informados dos limites dos direitos autorais e das licenças abertas (ex.: <i>creative commons</i>) e os estudantes são orientados para fontes de acesso aberto de qualidade.	4,06	0,988	71,5%	Não
D2	Critério 2.5 - O processo de <i>instructional design</i> é apoiado por <i>templates</i> .	3,90	1,153	71,4%	Não
	Indicador 2.5.1 - São criados <i>templates</i> que ajudam em todas as fases de desenvolvimento do curso (desde o planeamento à avaliação).	3,86	1,137	69,4%	Não
	Indicador 2.5.2 - Os <i>templates</i> são genéricos o suficiente, permitindo a adaptação aos diversos métodos de ensino e aprendizagem, consoante a área científica, a pedagogia e o sistema de gestão da aprendizagem adotado	3,90	1,141	71,4%	Não
D3	Indicador 3.2.4 - São adotadas diretrizes de acessibilidade tais como as WCAG-W3C.	3,96	1,060	65,3%	Não
D4	Indicador 4.1.1 - São estabelecidos acordos de intercâmbio com outras instituições de ensino que oferecem cursos <i>online</i> .	3,98	0,878	73,5%	Não
	Indicador 4.1.2 - Os cursos que atribuam créditos formais (ex.: ECTS) podem ser considerados exemplos de mobilidade virtual.	4,00	1,000	65,3%	Não
D5	Critério 5.1 - Os procedimentos de aprovação dos cursos <i>online</i> são realizados	4,16	0,965	75,5%	Sim

Área 2

Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
	por constituintes internos e externos à instituição.				
D6	Indicador 6.1.3 - As necessidades educativas especiais são tidas em consideração aquando da planificação e desenvolvimento do curso (ex.: na definição da avaliação, na conceção dos materiais, na definição da estratégia de comunicação, etc.).	4,12	0,971	77,6%	Não
	Indicador 6.1.4 - A plataforma de EAD e as tecnologias selecionadas são de fácil utilização para todos os utilizadores, incluindo pessoas com deficiência.	4,10	1,005	77,6%	Sim

Quanto aos resultados qualitativos, obtidos a partir das questões abertas, são várias as sugestões feitas pelos especialistas, embora se possa constatar na Tabela 4.5 que foram sugeridas alterações em apenas 2 dos itens sem consenso (Critério 5.1 e Indicador 6.1.4). De seguida descrevem-se as alterações efetuadas. Este aspeto vem comprovar que efetivamente a vertente qualitativa deste estudo é muito importante, permitindo recolher informação mais precisa.

Dimensão 1 – Definição do currículo, materiais do curso e recursos de aprendizagem

Reformulação do Critério 1.1 (MD=4,31; GC=87,7%) – Os especialistas consideraram importante incluir os estudantes e os restantes *stakeholders* na definição do currículo.

Versão original	Reformulação
Critério 1.1 A definição do currículo é da responsabilidade do corpo docente.	Critério 1.1 A definição do currículo é da responsabilidade do corpo docente, dos estudantes e dos restantes <i>stakeholders</i> .

Reformulação do Indicador 1.1.1 (MD=4,57; GC=91,8%) - Alterou-se a formulação do indicador porque media aspetos distintos, tendo sido eliminada a parte final “... e é de fácil compreensão para os estudantes”.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.1 O currículo tem por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado de trabalho, as exigências nacionais e internacionais e é de fácil compreensão para os estudantes.	Indicador 1.1.1 O currículo tem por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado de trabalho, as exigências nacionais e internacionais.

Reformulação do Critério 1.2 (MD=4,59; GC=96%) - A palavra “*acessíveis*” foi substituída por “*de fácil compreensão para os estudantes*”. O fator acessibilidade estava repetido entre dimensões, tendo-se optado por passar este aspeto para a Dimensão 3 da presente área.

Versão original	Reformulação
Critério 1.2 Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são atuais e acessíveis.	Critério 1.2 Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são atuais e de fácil compreensão para os estudantes.

Reformulação do Indicador 1.2.2 (MD=4,18; GC=81,6%) - Alterou-se a formulação do indicador, tendo sido trocada a ideia de acessibilidade por facilidade de compreensão, de modo a ficar coerente com o respetivo critério.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.2.2 É utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil acesso a todos os estudantes, inclusive aos estudantes com necessidades educativas especiais (ex.: deficiência física/mental).	Indicador 1.2.2 É utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil compreensão por todos os estudantes.

Dimensão 2 – Desenho pedagógico

Reformulação do Indicador 2.1.1 (MD=4,43; GC=87,8%) – Neste indicador foi explicitado que “*as estratégias pedagógicas (...) têm como aspecto central o estudante, atendendo às necessidades de formação previamente identificadas*”.

Versão original	Reformulação
Indicador 2.1.1 As estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino têm como aspecto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades.	Indicador 2.1.1 As estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino têm como aspecto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades de formação previamente identificadas.

Reformulação do Critério 2.4 (MD=4,43; GC=96%) – Neste critério foi incluída a componente de avaliação, dada a importância da sua definição no desenho pedagógico dos cursos.

Versão original	Reformulação
Critério 2.4 A relação entre os conteúdos, os recursos e as atividades de aprendizagem é explicada de forma clara aos estudantes.	Critério 2.4 A relação entre os conteúdos, os recursos, as atividades de aprendizagem e a avaliação é explicada de forma clara aos estudantes.

Dimensão 3 – Desenho técnico e tecnológico

Reformulação do Indicador 3.1.3 (MD=4,35; GC=89,8%) – o indicador foi alterado, tendo sido eliminada a palavra “*plug-ins*”, pois os especialistas consideraram que, sempre

que possível, os *plug-ins* devem ser evitados, apostando-se em tecnologias que dependam apenas dos recursos nativos dos equipamentos.

Versão original	Reformulação
Indicador 3.1.3 Os <i>plug-ins</i> e programas necessários à realização do curso são gratuitos e são fornecidas instruções claras sobre a sua instalação.	Indicador 3.1.3 Os programas necessários à realização do curso são gratuitos e são fornecidas instruções claras sobre a sua instalação.

Alteração de posição do Indicador 3.2.3 (MD=4,45; GC=89,8%) – o indicador não sofreu qualquer reformulação. Foi apenas alterada a sua posição porque os especialistas consideraram que este indicador nada tem ver com questões de acessibilidade, mas sim com as funcionalidades da plataforma EAD. Assim, foi movido do *Critério 3 – Os critérios de usabilidade técnica são cumpridos e as diretrizes de acessibilidade respeitadas* para o *Critério 1 - Existe uma ligação entre as necessidades dos estudantes e as características das tecnologias selecionadas para o curso.*

Posição original	Nova posição
Indicador 3.2.3 (Área 2) A plataforma de EAD integra ferramentas que possibilitam uma aprendizagem personalizada e colaborativa.	Indicador 3.1.7 (Área 2) A formulação mantém-se inalterada.

Novo indicador:

- **Indicador 3.1.8** Verifica-se uma interoperabilidade entre sistemas (plataforma de EAD, sistema de gestão académica, sistema de gestão financeira, etc.).

Dimensão 5 – Processo de aprovação

Reformulação e alteração de posição do Critério 5.1 (MD=4,16; GC=75,5%) – o critério mudou de posição porque a Dimensão 4 (Promoção da mobilidade virtual) foi eliminada*. Assim, a dimensão “Processo de aprovação” passa a ter a numeração 4.

O critério foi também reformulado, atendendo-se ao facto de os especialistas considerarem que a aprovação por uma entidade externa é incomportável, pelo menos na base de avaliação/acreditação curso a curso, pelo peso que tal avaliação exige.

*A antiga *Dimensão 4 – Promoção da mobilidade virtual (Área 2)* deixa de existir porque os especialistas consideraram que a mobilidade virtual devia ser integrada no reconhecimento das aprendizagens. Assim, os respetivos critérios e indicadores foram integrados na Dimensão 2 da Área 4, relativa ao reconhecimento e certificação.

Para além das sugestões referidas pelo painel de especialistas, este foi um dos itens que, estatisticamente, não alcançou o consenso desejável.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Critério 5.1 (Área 2) Os procedimentos de aprovação dos cursos <i>online</i> são realizados por constituintes internos e externos à instituição.	Critério 4.1 (Área 2) A aprovação dos cursos de EAD passa por um processo formal de aprovação interno à instituição.

Reformulação e alteração de posição do Indicador 5.1.1 (MD=4,37; GC=83,7%) – o indicador foi reformulado, uma vez que os especialistas consideraram que nem todos os cursos têm que atender obrigatoriamente aos requisitos de entidades externas (ex.: A3ES), como é o caso de cursos não-formais. Neste sentido, foi adicionada a expressão “*sempre que aplicável*”.

Uma vez que este indicador está ligado ao critério anterior, muda de posição porque, tal como referido anteriormente, a dimensão 4 (Promoção da mobilidade virtual) foi eliminada e a dimensão “Processo de aprovação” passa a ser a 4.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 5.1.1 (Área 2) O curso respeita as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e atende aos requisitos das entidades competentes (ex.: A3ES), embora estes últimos não devam ser demasiado rígidos, permitindo e incentivando a inovação e a flexibilidade.	Indicador 4.1.1 (Área 2) O curso respeita as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e, sempre que aplicável, atende aos requisitos das entidades competentes (ex.: A3ES), embora estes últimos não devam ser demasiado rígidos, permitindo e incentivando a inovação e a flexibilidade.

Dimensão 6 – Questões éticas

Alteração de posição do Indicador 6.1.4 (MD=4,10; GC=77,6%) – A posição deste indicador foi alterada, uma vez que os especialistas consideraram que se tratava mais de uma questão de acessibilidade do que de ética.

Este foi também um dos itens que, estatisticamente, não alcançou o consenso desejável.

Posição original	Nova posição
Indicador 6.1.4 (Área 2) A plataforma de EAD e as tecnologias selecionadas são acessíveis a todos os utilizadores, incluindo pessoas com deficiência.	Indicador 3.2.5 (Área 2) A formulação mantém-se inalterada.

Área 3 – Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação

Na Tabela 4.6 são apresentados os itens em que não se obteve um consenso desejável, relativos à Área 3. Todos os itens apresentam resultados muito próximos dos valores desejáveis, com exceção do indicador relativo aos sistemas de detecção de plágio (indicador 3.3.1, MD=3,96 e GC=69,5%).

Tabela 4.6 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 3

Área 3					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Indicador 1.1.2 - O curso respeita os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, permitindo uma navegação não linear.	4,12	0,971	77,6%	Não
	Indicador 1.1.3 - Os estudantes têm controlo sobre as suas escolhas, nomeadamente no que respeita aos recursos e materiais de aprendizagem, temas abordados, metodologia de avaliação, etc.	3,90	0,963	75,5%	Não
D3	Indicador 3.1.5 - São previstos métodos de avaliação específicos para estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados, evitando ao máximo a retenção dos estudantes e, sempre que se justifique, são informados de percursos alternativos.	4,18	0,882	73,4%	Não
	Critério 3.3 - A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais dos cursos <i>online</i> .	4,12	0,904	73,5%	Sim
	Indicador 3.3.1 - São disponibilizados sistemas de detecção de plágio, preferencialmente integrados na plataforma de EAD.	3,96	1,136	69,5%	Sim

O painel de especialistas sugeriu ainda alterações em vários itens. Dos itens que não alcançaram o consenso desejável, apenas foram sugeridas alterações no Critério 3.3 e no

Indicador 3.3.1. De seguida apresenta-se detalhadamente cada um dos itens que sofreram alterações no final da Ronda 1.

Dimensão 2: Interação, colaboração e comunicação

Reformulação do Indicador 2.1.1 (MD=4,59, GC=96%) - Este indicador sofreu uma pequena alteração na formulação, de modo a clarificar-se o seu significado. O painel de especialistas sugeriu que com este indicador se avalie se as atividades do curso proporcionam uma aprendizagem ativa e colaborativa, através do desenvolvimento de competências de reflexão, análise e pensamento crítico.

Versão original	Reformulação
Indicador 2.1.1 As atividades do curso promovem o desenvolvimento de competências de reflexão, análise, pensamento crítico e proporcionam uma aprendizagem ativa e colaborativa.	Indicador 2.1.1 As atividades do curso promovem o desenvolvimento de competências de reflexão, análise e pensamento crítico, proporcionando uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Dimensão 3: Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem

Reformulação do Indicador 3.1.3 (MD=4,51, GC=89,8%) - a formulação do indicador foi alterada, uma vez que o painel de especialistas considerou que a avaliação não pode ser acompanhada de *feedback* individual em todos os tipos de curso, nomeadamente nos MOOC. Consideraram ainda importante dividir o indicador em duas partes, já que se estavam a avaliar aspetos distintos num só indicador, dando origem a um novo indicador.

Versão original	Reformulação
Indicador 3.1.3 A avaliação é sempre acompanhada de <i>feedback</i> sobre o desempenho dos estudantes, fornecido em tempo útil e de forma individual, de modo a	Indicador 3.1.3 A avaliação é sempre acompanhada de <i>feedback</i> sobre o desempenho dos estudantes, fornecido em tempo útil. Sempre

atender às necessidades específicas de cada um. Os estudantes são sempre informados sobre o tempo máximo para obtenção de <i>feedback</i> .	que possível o <i>feedback</i> deve atender às necessidades específicas de cada estudante.
---	--

Reformulação do Indicador 3.1.4 (MD=4,29, GC=83,7%) e mudança de posição - o indicador foi alterado, uma vez que o painel de especialistas considerou que devia poder-se destacar a progressão do estudante na carreira académica. Dado que o indicador anterior foi dividido em dois, este indicador passa a ter uma nova numeração: 3.1.5.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 3.1.4 (Área 3) Existem mecanismos de monitorização do progresso dos estudantes, permitindo uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório, possibilitando também identificar estudantes em risco e inativos.	Indicador 3.1.5 (Área 3) São fornecidas as condições necessárias para os estudantes progredirem na carreira académica, nomeadamente através de mecanismos de monitorização que permitam uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório.

Alteração de posição do Critério 3.3 (MD=4,12, GC=73,5%) e do Indicador 3.3.1 (MD=3,96, GC=69,5%) - a posição deste critério e respetivo indicador foi alterada, tendo sido movido da *Área 3 – Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação, Dimensão 3 – Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem* para a *Área 2 – Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso, Dimensão 5 – Questões éticas*. O painel de especialistas considerou que a propriedade intelectual e a deteção de plágio se integram melhor na categoria das questões éticas. Estatisticamente, ambos os itens alcançaram o consenso desejável na primeira ronda.

Posição original	Nova posição
Critério 3.3 (Área 3) A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais dos cursos <i>online</i> .	Critério 5.2 (Área 2) A formulação do critério mantém-se.
Indicador 3.3.1 (Área 3) São disponibilizados sistemas de deteção de plágio, preferencialmente integrados na plataforma de EAD.	Indicador 5.2.1 (Área 2) A formulação do indicador mantém-se.

Área 4 – Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação

Os dados quantitativos revelam que todos os itens da Área 4 alcançaram o consenso desejável. Os valores da média variam entre 4,43-4,69 e o grau de concordância entre 79,6%-93,9% (cf. *Anexo 13*). No entanto, os dados qualitativos são mais expressivos, tendo havido bastantes sugestões de melhoria por parte do painel de especialistas.

Dimensão 1: Consistência e transparência dos requisitos de admissão

Reformulação da Dimensão 1 – Os especialistas sugeriram a reformulação da designação da dimensão, de modo a tornar-se mais simples e clara.

Versão original	Reformulação
Dimensão 1 Consistência e transparência dos requisitos de admissão	Dimensão 1 Admissão dos estudantes

Reformulação do Critério 1.1 (MD=4,69, GC=93,9%) – Reformulou-se o critério, de modo a clarificar-se que o processo de seleção e admissão deve ser implementado de forma estruturada/consistente.

Versão original	Reformulação
Critério 1.1 O processo de seleção e admissão dos estudantes é transparente.	Critério 1.1 O processo de seleção e admissão dos estudantes é transparente e implementado de forma consistente.

Reformulação do Indicador 1.1.1 (MD=4,63, GC=93,9%) – Os especialistas consideraram que a especificação dos requisitos e conhecimentos prévios exigidos só deve acontecer de forma obrigatória nos cursos formais, pelo que, no caso dos MOOC, por exemplo, esta obrigatoriedade não deve existir.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.1 Existe uma especificação clara dos requisitos de admissão do curso e dos conhecimentos prévios exigidos.	Indicador 1.1.1 Nos cursos formais existe uma especificação clara dos requisitos de admissão do curso e dos conhecimentos prévios exigidos.

Dimensão 2: Procedimentos de conclusão

Extinção da Dimensão 2 – esta dimensão foi eliminada, uma vez que o painel de especialistas considerou que os procedimentos de conclusão tal como estavam formulados diziam respeito a procedimentos de avaliação e não à certificação. Apesar de a dimensão ter sido eliminada, o critério e respetivo indicador que a constituíam passaram para a *Área 3 – Aprendizagem Centrada no Estudante, Ensino e Avaliação, Dimensão 3 – Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem.*

Alteração de posição do Critério 2.1 (MD=4,55, GC=85,7%) e Indicador 2.1.1 (MD=4,43, GC=79,6%) – pelas razões já apresentadas este critério e o respetivo indicador foram movidos para a Área 3.

Reformulação do Indicador 2.1.1 - neste indicador os especialistas sugeriram retirar o exemplo da avaliação presencial, dado que é cada vez menos frequente as IES optarem por essa tipologia de avaliação nos cursos totalmente a distância. Assim, a avaliação presencial

foi substituída por soluções de *online proctoring* (exames *online* supervisionados, realizados a partir de qualquer lugar, com recurso ao computador e à *webcam*).

Posição original	Nova posição
Critério 2.1 (Área 4) A instituição tem mecanismos que garantem a verdadeira identidade do estudante.	Critério 3.4 (Área 3) Mantém-se a formulação do critério

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 2.1.1 (Área 4) Existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (ex.: através de uma avaliação presencial ou por <i>web conferência</i>).	Indicador 3.4.1 (Área 3) Existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (ex.: soluções de <i>online proctoring</i> , avaliação por <i>web conferência</i> , etc.).

Foram ainda sugeridos pelo painel de especialistas dois novos critérios e três novos indicadores:

- **Critério 2.1** A instituição adota procedimentos justos de reconhecimento de qualificações e aprendizagens prévias.
 - **Indicador 2.1.1** As qualificações de ensino superior e as aprendizagens prévias, incluindo as aprendizagens formais e não-formais (ex.: MOOC), são reconhecidas pela instituição.
- **Critério 2.2** Os processos de certificação são suficientemente elucidativos.
 - **Indicador 2.2.1** Os estudantes recebem documentação que explica as qualificações obtidas, incluindo os resultados de aprendizagem alcançados.
 - **Indicador 2.2.2** A instituição contribui para elucidar as entidades empregadoras sobre as competências adquiridas pelos estudantes, sejam elas formais ou não-formais.

Área 5 – Pessoal docente e não docente (staff)

Na Área 5 os resultados obtidos demonstram que, nos itens em que não foi alcançado consenso, existe um maior desacordo entre os participantes, comparativamente com as áreas descritas anteriormente, já que os valores se distanciam consideravelmente dos valores desejáveis: a média varia entre 3,76-3,90 e o grau de concordância entre 59,1%-71,4% (cf. Tabela 4.7).

Tabela 4.7 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 5

Área 5					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Indicador 1.1.2 - É dada preferência a profissionais com experiência e competência comprovada na área da EAD.	3,90	1,026	67,4%	Não
D2	Indicador 2.1.1 - Os administrativos e técnicos têm formação atual na sua área de atuação e em EAD.	3,86	1,118	59,2%	Não
	Critério 3.3 - A planificação da carga de trabalho dos docentes reconhece que é necessário tempo suficiente para o planeamento, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos <i>online</i> .	3,92	1,336	69,4%	Não
D3	Indicador 3.3.1 - A carga de trabalho dos docentes é medida atendendo ao planeamento do curso; à preparação dos materiais; à definição das estratégias de ensino e avaliação; à monitorização do curso e supervisão de tutores; e às horas de contacto com os estudantes (sessões <i>online</i> e/ou presenciais).	3,88	1,333	67,3%	Não
	Critério 6.1 - O quadro de funcionários é suficiente para dar resposta às necessidades dos estudantes.	3,84	1,313	71,4%	Não
D6	Indicador 6.1.1 - A instituição define um <i>ratio</i> de estudantes por professor/tutor que permita o acompanhamento individual dos estudantes durante o curso.	3,76	1,217	59,1%	Não

Área 5

Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
	Indicador 6.1.2 - A dimensão das equipas técnicas e administrativas é definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil.	3,84	1,264	69,4%	Sim
	Indicador 6.1.3 - As equipas de criação dos cursos são multidisciplinares e têm uma dimensão adequada (ex.: existe pelo menos um <i>instructional designer</i> /responsável pela componente didático-pedagógica e um técnico de multimédia).	3,88	1,317	69,4%	Sim

Uma análise aos dados qualitativos permite verificar que, mais uma vez, as sugestões fornecidas pelo painel de especialistas não incidem nos itens onde não foi alcançado consenso, com exceção dos Indicadores 6.1.2 e 6.1.3. Descrevem-se de seguida os dados obtidos através das questões abertas.

Dimensão 1: Recrutamento e condições de emprego

Foram sugeridos dois novos indicadores no Critério 1.1:

- **Indicador 1.1.3** A atuação em EAD é valorizada na avaliação do desempenho docente.
- **Indicador 1.1.4** A lecionação em cursos de EAD é contabilizada no tempo de serviço docente.

Dimensão 6: Dimensão das equipas

Reformulação da Dimensão 6 – O painel de especialistas sugeriu a alteração da designação da dimensão, de modo a poder-se incluir a componente “*constituição das equipas*”, por considerarem que não importa somente o número de elementos mas também as valências desses mesmos elementos.

Versão original	Reformulação
Dimensão 6 Dimensão das equipas	Dimensão 6 Constituição e dimensão das equipas

Reformulação do Indicador 6.1.2 (MD=3,84, GC=69,4%) – Os especialistas sugeriram incluir no indicador todas as equipas, de uma forma mais abrangente, e não apenas as equipas técnicas e administrativas.

Versão original	Reformulação
Indicador 6.1.2 A dimensão das equipas técnicas e administrativas é definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil.	Indicador 6.1.2 A dimensão das equipas é definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil.

Foi sugerido um novo Critério.

- **Critério 6.2** Existe uma equipa especializada na conceção de cursos EAD.

Reformulação do Indicador 6.1.3 (MD=3,88, GC=69,4%) e mudança de posição – o indicador foi movido para o novo critério e eliminou-se a parte da dimensão das equipas, uma vez que os especialistas consideraram que esta ideia já estava presente no indicador 6.1.2, após a alteração reportada anteriormente.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 6.1.3 (Área 5) As equipas de criação dos cursos são multidisciplinares e têm uma dimensão adequada (ex.: existe pelo menos um <i>instructional designer</i> /responsável pela componente didático-pedagógica e um técnico de multimédia).	Indicador 6.2.1 (Área 5) As equipas de criação dos cursos são multidisciplinares, sendo constituídas, pelo menos, por um <i>instructional designer</i> /responsável pela componente pedagógica e por um técnico de multimédia.

Área 6 – Apoio ao estudante

O padrão de resultados na Área 6 é muito semelhante ao que se tem vindo a observar nas restantes áreas, tanto no que respeita aos resultados quantitativos quanto qualitativos. Uma análise à Tabela 4.8 permite-nos verificar que os valores não se distanciam muito dos valores desejáveis e que apenas houve sugestões de alteração em 3 dos itens que não alcançaram consenso entre o painel de especialistas (Critério 2.1, Indicador 2.1.1 e Indicador 4.1.1).

Tabela 4.8 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 6

Área 6					Sugestões
Dimensão	Item	MD	DP	GC	
D2	Critério 2.1 - Os estudantes têm acesso a serviços de orientação antes e no decorrer do curso.	4,08	0,838	77,6%	Sim
	Indicador 2.1.1 - Existem serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo e financeiro desde a inscrição até à fase de conclusão do curso.	4,00	0,866	73,5%	Sim
	Indicador 2.1.2 - Existe um gabinete com profissionais especializados que respondem em tempo útil às solicitações.	4,02	0,946	71,4%	Não
	Indicador 2.1.3 - O processo de inscrição do curso é simples e existe a possibilidade de o estudante cancelar a sua inscrição sem ser prejudicado.	3,82	1,034	63,3%	Não
D3	Indicador 3.1.2 - Os estudantes recebem apoio técnico relativo à plataforma de EAD mas também a outros aspetos (ex.: <i>software</i> , email, etc.).	4,24	0,830	75,5%	Não
	Indicador 3.1.4 - Os serviços técnicos estão preparados para responder prontamente a estudantes com deficiência e/ou em desvantagem socioeconómica, ativando os mecanismos necessários para ultrapassar	4,10	0,872	75,5%	Não

Área 6					Sugestões
Dimensão	Item	MD	DP	GC	
D4	qualquer barreira tecnológica que dificulte o processo de aprendizagem.				
	Indicador 4.1.1 - Os estudantes têm conhecimento deste mecanismo desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazer reclamações em qualquer momento do curso.	4,10	0,918	75,5%	Sim
	Indicador 4.1.2 - A resolução dos problemas identificados através do sistema de reclamações é prioritária.	4,06	0,922	69,4%	Não

Por sua vez, os dados qualitativos traduzem de forma mais clara as intenções do painel de especialistas.

Dimensão 1: Ambientação ao curso

Nesta dimensão foram sugeridos dois novos indicadores:

- **Indicador 1.1.7** Os antigos estudantes são envolvidos na integração dos novos estudantes.
- **Indicador 1.1.8** Os estudantes já com alguma experiência na utilização da plataforma EAD têm a possibilidade de não realizarem a componente técnica no período de ambientação.

Dimensão 2: Aconselhamento e apoio acadêmico e administrativo

Reformulação da Dimensão 2 – O painel de especialistas sugeriu a alteração da designação da dimensão, de modo a poder-se incluir a componente financeira.

Versão original	Reformulação
Dimensão 2 Aconselhamento e apoio académico e administrativo	Dimensão 2 Aconselhamento e apoio académico, administrativo e financeiro

Reformulação do Critério 2.1 (MD=4,08, GC=77,6%) – O painel de especialistas sugeriu a reformulação do critério, no sentido de se especificar o tipo de orientação/apoio que os estudantes devem ter no curso, incluindo o apoio financeiro. Optou-se por atribuir a designação “*se aplicável*” ao apoio financeiro, uma vez que em determinados cursos a parte financeira não está contemplada, já que não é exigido qualquer pagamento ao estudante (ex.: em alguns MOOC).

Versão original	Reformulação
Critério 2.1 Os estudantes têm acesso a serviços de orientação antes e no decorrer do curso.	Critério 2.1 Os estudantes têm acesso a serviços de apoio académico, administrativo e financeiro (se aplicável) antes e no decorrer do curso.

Reformulação do Indicador 2.1.1 (MD=4, GC=73,5%) – Neste indicador o apoio financeiro foi eliminado, tendo-se criado um indicador específico que mede este aspeto.

Versão original	Reformulação
Indicador 2.1.1 Existem serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo e financeiro desde a inscrição até à fase de conclusão do curso.	Indicador 2.1.1 Existem serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo desde a inscrição até à fase de conclusão do curso.

Mudança de posição do Indicador 2.1.3 (MD=3,82, GC=63,3%) - Este indicador foi movido para a *Área 4 – Admissão dos estudantes, Critério 1.1 – O processo de seleção e admissão dos estudantes é transparente e implementado de forma consistente*, uma vez que

os especialistas consideraram que se trata de um indicador mais relacionado com a admissão do estudante do que propriamente com o apoio ao mesmo.

Posição original	Nova posição
Indicador 2.1.3 (Área 6) O processo de inscrição no curso é simples e flexível, existindo a possibilidade do estudante cancelar a sua inscrição sem ser prejudicado.	Indicador 1.1.2 (Área 4) Mantém-se a formulação do indicador.

No seguimento das alterações atrás mencionadas, houve necessidade de se criar um novo indicador:

- **Indicador 2.1.3** Sempre que aplicável, as questões de ordem financeira (atrasos de pagamento, transferências internacionais, etc.) são prontamente resolvidas através dos serviços financeiros.

Dimensão 4: Reclamações

Reformulação da Dimensão 4 – O painel de especialistas sugeriu a alteração da designação da dimensão, de modo a poder-se integrar a componente das sugestões.

Versão original	Reformulação
Dimensão 4 Reclamações	Dimensão 4 Reclamações e sugestões

Reformulação do Critério 4.1 (MD=4,39, GC=83,6%) e do Indicador 4.1.1 (MD=4,10, GC=75,5%) – Reformulou-se o critério e o indicador para que ficassem coerentes com a alteração reportada anteriormente.

Versão original	Reformulação
Critério 4.1 Existe um mecanismo formal de reclamações que permite a resolução dos problemas identificados pelos estudantes de forma justa.	Critério 4.1 Existe um mecanismo formal de reclamações e sugestões.
Indicador 4.1.1 Os estudantes têm conhecimento deste mecanismo desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazer reclamações em qualquer momento do curso.	Indicador 4.1.1 Os estudantes têm conhecimento do mecanismo de reclamações e sugestões desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazerem reclamações/sugestões em qualquer momento do curso.

Foi adicionado um novo indicador, de modo a reutilizar-se a ideia da resolução de problemas atempada, contida no Critério 4.1:

- **Indicador 4.1.3** A resolução dos problemas identificados é feita de forma justa e atempada.

Área 7 – Gestão da informação

A Tabela 4.9 demonstra que na Área 7 o painel de especialistas não alcançou o grau de consenso desejável em 4 itens. Destes 4 itens, apenas se verificaram sugestões de melhoria no Indicador 1.1.5, relativo aos resultados da avaliação.

Tabela 4.9 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 7

Área 7					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Indicador 1.1.1 - Existe um banco de dados atualizado sobre os estudantes que reúne os perfis sociodemográficos dos estudantes e necessidades de aprendizagem específicas (ex.: deficiência; situação laboral, tais como trabalhadores-estudantes, etc.).	3,80	1,118	59,2%	Não

Indicador 1.1.5 - Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para todos os <i>stakeholders</i> .	4,16	0,965	73,5%	Sim
Critério 1.2 - Existe um mecanismo de identificação e análise de necessidades e expectativas tanto dos estudantes quanto do mercado.	3,98	0,924	77,5%	Não
Indicador 1.2.1 - Os cursos são desenvolvidos com base numa análise de necessidades, incluindo estudos de mercado, necessidades profissionais, expectativas dos estudantes e prioridades nacionais e internacionais, tendo-se sempre em consideração as necessidades institucionais.	3,88	0,927	75,5%	Não

Dimensão 1: Recolha e utilização de dados

Reformulação da Dimensão 1 – O painel de especialistas sugeriu a alteração da designação da dimensão, de modo a integrar-se a componente de análise. A palavra “*dados*” foi também substituída por “*informação*”.

Versão original	Reformulação
Dimensão 1 Recolha e utilização de dados	Dimensão 1 Recolha, análise e utilização da informação

Reformulação do Indicador 1.1.5 (MD=4,16, GC=73,5%) – O indicador foi reformulado atendendo à sugestão do painel de especialistas: especificar que os resultados da avaliação das aprendizagens devem ser disponibilizados a todos os *stakeholders*, incluindo aos estudantes.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.5 Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para todos os <i>stakeholders</i> .	Indicador 1.1.5 Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para todos os <i>stakeholders</i> , incluindo os estudantes.

Área 8 – Informação pública

Apesar de os resultados quantitativos revelarem que o grau de consenso foi elevado em todos os itens desta área (cf. *Anexo 13*), os dados qualitativos expressam alguma vontade de mudança por parte do painel de especialistas.

Reformulação do Indicador 1.1.2 (MD=, GC=%) – O indicador foi reformulado, tendo-se substituído “*No site oficial da instituição...*” por “*...nos mais variados meios de comunicação institucionais...*”. Os especialistas sugeriram ainda adicionar a “*modalidade de aprendizagem*” e a(s) “*língua(s) do curso*”, por considerarem que são informações relevantes e que devem ser disponibilizadas ao estudante.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.2 No site oficial da instituição é disponibilizada toda a informação necessária para ajudar os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos (ex.: público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos, cronograma, carga de trabalho, custos associados, etc.).	Indicador 1.1.2 É disponibilizada a informação necessária, nos mais variados meios de comunicação institucionais, para ajudar os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos (ex.: público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos, cronograma, carga de trabalho, custos associados, modalidade de aprendizagem, língua(s) do curso, etc.).

Reformulação do Indicador 1.1.3 (MD=, GC=%) – Tendo por base os comentários dos especialistas, neste indicador introduziu-se o denominador “*se aplicável*” aos “*requisitos do curso e conhecimentos prévios*”, uma vez que nem todos os cursos exigem requisitos/conhecimentos prévios (ex.: MOOC).

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.3 São indicados os requisitos do curso, os conhecimentos prévios, as competências digitais mínimas exigidas e as condições técnicas (ex.: boa ligação à internet, <i>webcam</i> , etc.).	Indicador 1.1.3 São indicadas as competências digitais mínimas exigidas, as condições técnicas (ex.: boa ligação à internet, <i>webcam</i> , etc.) e, se aplicável, os requisitos do curso e os conhecimentos prévios.

Foi ainda adicionado um novo indicador:

- **Indicador 1.1.4** - A informação relativa ao curso é disponibilizada em todas as línguas nas quais o curso é oferecido.

Área 9 – Monitorização e melhoria contínua

A Tabela 4.10 revela que, à semelhança das áreas anteriores, são vários os itens em que não se alcançou o consenso desejado. Porém, os dados qualitativos evidenciam que há melhorias a fazer nesta área, embora não seja em nenhum dos itens com baixo nível de consenso.

Tabela 4.10 - Ronda 1 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 9

Área 9					
Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
D1	Indicador 1.1.1 - São estabelecidas métricas (ex.: <i>KPIs</i>) que ajudam na avaliação da qualidade e sucesso dos cursos <i>online</i> , sendo os resultados posteriormente reportados a todos os <i>stakeholders</i> .	4,02	1,070	77,6%	Não

Área 9

Dimensão	Item	MD	DP	GC	Sugestões
	Indicador 1.1.2 - O <i>feedback</i> obtido a partir dos <i>stakeholders</i> é sistematicamente analisado e disponibilizado às chefias institucionais, que por sua vez analisam a adequação do plano às necessidades da instituição.	3,96	1,079	73,4%	Não
	Indicador 1.1.3 - O envolvimento da instituição com a EAD e o custo-benefício associado são monitorizados regularmente e os resultados são partilhados com toda a instituição.	3,86	1,173	71,4%	Não
D2	Indicador 2.1.1 - O curso é testado em condições muito semelhantes às reais, antes de ser oferecido. Esta testagem é feita por pessoas externas ao curso (ex.: antigos estudantes) e em função do <i>feedback</i> obtido procede-se à otimização do curso.	3,86	1,041	75,5%	Não
	Indicador 2.1.2 - São realizadas avaliações internas e externas que permitem identificar os pontos fortes, fracos, oportunidades e fragilidades do curso.	4,08	0,975	75,5%	Não
D3	Indicador 3.1.4 - São realizadas avaliações regulares sobre o desempenho do <i>staff</i> , sendo que os resultados dessas mesmas avaliações são comunicados ao <i>staff</i> e são discutidas estratégias de melhoria do seu desempenho.	4,10	1,046	75,5%	Não
	Indicador 3.1.5 - O bom desempenho do <i>staff</i> é recompensado através de incentivos e promoções.	3,45	1,430	59,2%	Não
D4	Indicador 4.1.2 Todos os <i>stakeholders</i> internos e externos são informados dos resultados obtidos e são criados planos de ação em função desses mesmos resultados.	4,10	0,963	75,6%	Não

As alterações sugeridas pelo painel de especialistas dizem respeito ao Indicador 3.1.1 e ao Indicador 3.1.3.

Dimensão 3 - Monitorização do processo de ensino e aprendizagem

Reformulação do Indicador 3.1.1 (MD=4,22, GC=83,6%) e do Indicador 3.1.3 (MD=4,22, GC=85,8%) e respetiva mudança de posição – o antigo indicador 3.1.1 foi dividido em dois, uma vez que o painel de especialistas considerou que media aspetos distintos. A primeira parte do indicador foi fundida com o antigo indicador 3.1.3 e a segunda parte do antigo indicador 3.1.1 deu origem a um novo indicador.

Versão e posição original	Reformulação e nova posição
Indicador 3.1.1 (Área 9) Os procedimentos de avaliação do curso são monitorizados continuamente e os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.	Indicador 3.1.1 (Área 9) Os procedimentos de avaliação, as taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.
Indicador 3.1.3 (Área 9) As taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.	Indicador 3.1.2 (Área 9) Os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.

Área 10 – Garantia externa da qualidade

Também na Área 10 os dados quantitativos demonstram um elevado nível de consenso entre os especialistas do painel (cf. *Anexo 13*). No entanto, através da questão aberta, os especialistas sugeriram melhorias na Dimensão 1 e no Indicador 1.1.1 e, sugeriram também, a criação de um novo indicador.

Dimensão 1 – Garantia externa cíclica da qualidade

Reformulação da Dimensão 1 – O painel de especialistas sugeriu a alteração da designação da dimensão, de modo a clarificá-la.

Versão original	Reformulação
Dimensão 1 Garantia externa cíclica da qualidade	Dimensão 1 Carácter cíclico da garantia externa da qualidade

Reformulação do Indicador 1.1.1 (MD=4,27, GC=89,8%) – Os especialistas sugeriram que o antigo Indicador 1.1.1 fosse dividido em dois indicadores, sendo que o primeiro aconselha à realização de um exercício de *benchmarking* a partir de modelos europeus e o segundo (ver indicador novo a seguir) está mais voltado para a revisão de cursos formais, que devem respeitar os procedimentos instituídos por entidades externas, como é o caso da A3ES, a nível nacional, e da ENQA, a nível europeu.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.1 A instituição faz uma revisão periódica e cíclica dos seus procedimentos de garantia da qualidade, de modo a assegurar que estão alinhados com as diretrizes fornecidas pelas entidades externas competentes (ex.: A3ES, ENQA).	Indicador 1.1.1 A instituição faz uma seleção de modelos europeus de qualidade em EAD (ex.: Excellence, OpenupEd, FuN, ECBCheck, etc.) e revê, de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesse(s) modelo(s).

No seguimento da alteração anterior, foi sugerida a criação de um novo indicador:

- **Indicador 1.1.2** No caso dos cursos formais, para além do cumprimento do ponto anterior, a instituição faz ainda uma revisão periódica e cíclica dos seus procedimentos de garantia da qualidade de modo a assegurar que estão alinhados com os Referenciais da A3ES e com os Padrões e Orientações Europeus para o Ensino Superior (ESG-ENQA).

Quanto à última questão aberta, relativa a sugestões e comentários de carácter mais geral, os especialistas fizeram os seguintes comentários e sugestões:

- O referencial, resultante da investigação, deverá ser passível de ser utilizado em partes (áreas/dimensões), se as IES assim o desejarem.
- *“As dimensões 4.1, 5.1 e 8.1 merecem uma melhor especificação relativamente à Educação Aberta e aos seus princípios subjacentes”.*
- Apesar de *“muito bem organizado”, “bem pensado” e “completo”, “o questionário é muito longo”.* *“Os indicadores deveriam ser mais sintéticos”.*
- Outros consideraram *“difícil de criticar”*, sendo que concordam com *“praticamente 100% dos itens a incluir”.*

4.2.1.2 Ronda 2

A segunda ronda do estudo Delphi iniciou no dia 30 de dezembro de 2017, 48 dias após o término da Ronda 1. Inicialmente estava previsto decorrer até 29 de janeiro de 2018, no entanto, pelas mesmas razões enumeradas na Ronda 1, houve necessidade de alargar o prazo até dia 23 de fevereiro, contabilizando um total de 56 dias. À semelhança do que foi feito na primeira ronda, também na Ronda 2 foram enviados emails a lembrar da importância de responder ao questionário (*Anexo 14 - Email para lembrar a participação da Ronda 2*), de modo a aumentar a taxa de resposta.

O questionário da segunda ronda (*Anexo 5 - Questionário Delphi - Ronda 2*) era constituído por 132 questões de resposta fechada e 23 de resposta aberta. Nas perguntas de resposta fechada pretendeu-se recolher novamente a opinião dos participantes relativamente à integração de cada item (critérios e indicadores) na versão final do referencial de avaliação, através de uma escala de *Likert* de 5 níveis (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente). Uma vez que foram feitas bastantes alterações, comparativamente ao questionário da Ronda 1, todos os itens que sofreram alteração foram assinalados no questionário com um cardinal (#) (cf. Figura 4.6), de modo a facilitar a identificação desses mesmos itens. Foram também disponibilizados três

documentos: o referencial completo (V2) em PDF com as alterações introduzidas após a Ronda 1; as respostas de cada participante na ronda anterior (enviado pessoalmente a cada especialista, de modo a garantir a confidencialidade); e um documento onde foram explicadas todas as alterações efetuadas, no sentido de detalhar essas mesmas alterações ao painel de especialistas e fundamentar as opções tomadas.

Uma vez que a opinião individual de cada especialista não reflete a opinião do grupo, considerou-se de extrema importância questionar o painel relativamente à concordância com as alterações introduzidas. Assim, no final de cada dimensão onde foram introduzidas essas alterações, havia uma questão fechada e uma questão aberta, que permitia recolher informação mais detalhada, embora esta última fosse de resposta não obrigatória (cf. Figura 4.7).

	DT	D	NCND	C	CT
[#] I1. Os procedimentos de avaliação, as taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[#] I2. Os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I3. É avaliado o grau de satisfação dos estudantes, incidindo sobre a experiência de aprendizagem, o apoio prestado, a resposta às suas necessidades, a qualidade dos materiais e recursos do curso, a eficiência e eficácia dos canais de interação e comunicação e das tecnologias utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 4.6 – Exemplo de itens assinalados no questionário da Ronda 2

11. Concorda com as alterações efetuadas nesta dimensão? *
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

12. Caso tenha discordado, pedimos que nos indique os motivos.

Figura 4.7 – Exemplo de questões acerca das alterações introduzidas no questionário da Ronda 2

Na parte final do questionário foi também dada a possibilidade aos participantes de fazerem novamente comentários e/ou sugestões mais gerais, igualmente através de uma pergunta de resposta aberta.

O convite para esta segunda ronda foi endereçado a todos os especialistas que completaram o questionário da Ronda 1 (N=49), sendo que 31 completaram o questionário da Ronda 2, obtendo-se uma taxa de resposta de 63%. Tal como na Ronda 1, os dados foram extraídos do *Google Forms* para um documento *Excel* e, após a sua organização, foram importados para o programa *SPSS*, tendo-se procedido à análise dos mesmos.

Nesta ronda alcançou-se o nível de consenso desejável em 92,5% dos itens avaliados, contrariamente aos 68,6% da primeira ronda, pelo que se decidiu não fazer uma terceira ronda. Porém, houve a necessidade de se tomar decisões relativamente aos 7,5% de itens que o painel não concordou integrar na versão final do referencial. Neste sentido, optou-se pelo *Coefficiente Alpha de Cronbach*, no sentido de se analisar o grau de consistência interna entre as respostas dos participantes e cada uma das dimensões do instrumento. De acordo com Hill e Hill (2005) e Galiem e Galiem (2003), os valores de α de *Cronbach* variam entre 0 e 1, sendo que 1 corresponde ao valor perfeito de α e os valores superiores a 0,70 são considerados aceitáveis pelos autores. Assim, nos 7,5% de itens que não alcançaram o consenso desejável, foi tomada a decisão de eliminar todos aqueles que melhorassem o valor

de α da respetiva dimensão, caso fossem excluídos. Nesta decisão foram também tidas em consideração as sugestões e comentários dos especialistas, recolhidas através das perguntas abertas.

Na Figura 4.8 estão representados os valores da média, moda, mediana, desvio-padrão e variância de cada uma das dimensões do referencial, por Ronda. Uma análise ao mesmo permite verificar que, tal como se previa, houve uma diminuição significativa relativamente à variação e dispersão das respostas dos especialistas entre as duas rondas.

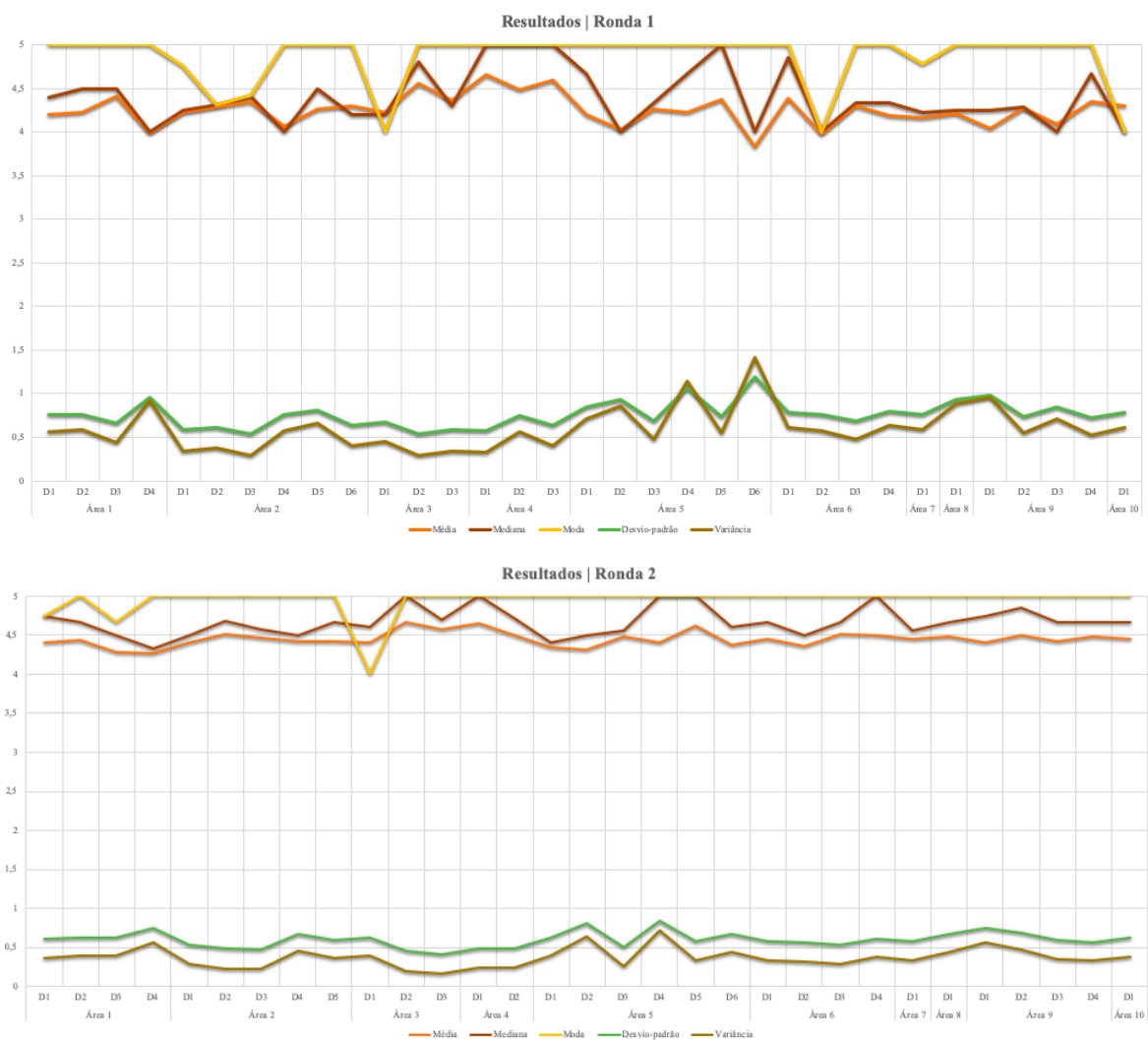


Figura 4.8 – Resultados das Rondas 1 e 2

Área 1 – Política de garantia da qualidade

Uma análise à Tabela 4.11 permite verificar que os especialistas não chegaram a um consenso relativamente à integração dos Indicadores 3.1.4 (MD=3,77, GC=67,7%) e 3.1.5 (MD=4,06, GC=77,4%), adicionados na segunda ronda por sugestão de alguns membros do painel. Também não foi alcançado o nível de consenso desejável no Indicador 4.1.2, que já vinha da primeira ronda (MD=4,03, GC=77,4%).

Tabela 4.11 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 1

Área 1					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D3	Indicador 3.1.4 - A plataforma de EAD selecionada pela instituição é <i>open source</i> .	-	3,77	1,407	67,7%
	Indicador 3.1.5 - A instituição empenha-se ativamente no desenvolvimento da plataforma de EAD e na partilha dos desenvolvimentos com a comunidade.	-	4,06	1,063	77,4%
D4	Indicador 4.1.2 - São definidas políticas de financiamento adequadas ao desenvolvimento de cursos <i>online</i> em prol da sustentabilidade financeira dos projetos. É feita uma análise detalhada relativamente à relação custo-benefício, ao investimento inicial e ao retorno, sendo que alguns dos aspetos a considerar nessa análise incidem nos custos de produção dos materiais do curso e nas despesas com o <i>staff</i> .	61,3%	4,03	0,948	77,4%

Recorda-se ainda que, tendo por base os resultados da primeira ronda, foram feitas alterações a alguns itens das dimensões 1 e 3, tendo-se obtido um grau de concordância relativamente a essas alterações de 80,4% e de 83,8% (e com médias acima de 4), respetivamente. Os resultados desta ronda podem ser consultados na íntegra no *Anexo 15 – Resultados da Ronda 2*.

Relativamente às questões abertas, verificam-se alguns comentários e sugestões nos Indicadores 3.1.4 e 4.1.2, como se pode ver na Tabela 4.12. Confrontando os comentários dos especialistas com os valores de α de Cronbach, foi tomada a decisão de não se incluir os Indicadores 3.1.4 e 4.1.2 na versão final do referencial. Apesar de não terem sido tecidos comentários acerca do Indicador 3.1.5, foi também tomada a decisão de excluí-lo tendo por base o respetivo valor de α de Cronbach ($\alpha = 0,753$).

Tabela 4.12 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 1

<i>α de Cronbach por dimensão</i>	<i>α de Cronbach da dimensão se o item for eliminado</i>	Comentários e Sugestões	Decisão
D3: $\alpha = 0,723$	Se Indicador 3.1.4 for eliminado, $\alpha = 0,728$	<p><i>“O facto de a plataforma ser open source não influencia a qualidade da educação aberta, é apenas uma questão financeira.”</i></p> <p><i>“Se a plataforma é ou não open source é completamente irrelevante. O importante é que sirva os objetivos do ensino de forma adequada.”</i></p>	Excluir
	Se Indicador 3.1.5 for eliminado, $\alpha = 0,753$	n/a	Excluir
D4: $\alpha = 0,876$	Se Indicador 4.1.2 for eliminado, $\alpha = 0,880$	<i>“Acho este item excessivamente pormenorizado e quando se vai a este nível de pormenor depois podem ser esquecidas coisas importantes.”</i>	Excluir

Área 2 – Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso

Na Área 2 não se obteve consenso em 3 dos itens: Indicador 1.3.2, Indicador 1.3.3 e Indicador 5.1.3, sendo que neste último, se verificou um decréscimo no grau de concordância, embora pouco significativo, comparativamente com a Ronda 1 (passou de 77,6% para 77,4%).

Tabela 4.13 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 2

Área 2					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D1	Indicador 1.3.2 - Sempre que possível, os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são convertidos em REA,	59,2%	4,06	1,031	74,2%

Área 2					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
	em parte ou na sua totalidade, e disponibilizados em repositórios.				
	Indicador 1.3.3 - Os REA reutilizados e remixados são oferecidos de novo à comunidade educativa, através da disponibilização em repositórios.	63,3%	4,06	1,031	74,2%
D5	Indicador 5.1.3 - As necessidades educativas especiais são tidas em consideração aquando da planificação e desenvolvimento do curso (ex.: na definição da avaliação, na conceção dos materiais, na definição da estratégia de comunicação, etc.).	77,6%	4,16	0,860	77,4%

Quanto à recolha de dados qualitativos, não se verificaram comentários e sugestões nestes três indicadores, pelo que a decisão de inclui-los na versão final do referencial foi tomada com base no valor de α de Cronbach. Uma análise à Tabela 4.14 permite constatar que ao eliminar os itens atrás referidos a consistência interna das dimensões 1 e 5 diminui. De referir ainda que seria difícil incrementar o valor de α da Dimensão 1, já que esta apresenta uma consistência muito boa, cujo valor se aproxima de 1 ($\alpha = 0,905$).

Tabela 4.14 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 2

α de Cronbach por dimensão	α de Cronbach da dimensão se o item for eliminado	Comentários e Sugestões	Decisão
D1: $\alpha = 0,905$	Se Indicador 1.3.2 for eliminado, $\alpha = 0,893$	n/a	Incluir
	Se Indicador 1.3.3 for eliminado, $\alpha = 0,899$	n/a	Incluir
D5: $\alpha = 0,849$	Se Indicador 5.1.3 for eliminado, $\alpha = 0,837$	n/a	Incluir

Área 3 – Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação

Todos os itens da Área 3 alcançaram o consenso desejável, sendo que os valores da média variam entre 4,26 e 4,71 e o grau de concordância oscila entre 83,9% e 100% (cf. *Anexo 15*). Não se verificaram respostas abertas nesta área.

Área 4 – Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação

Relembra-se que, na Ronda 1, o painel de especialistas foi bastante crítico nesta área, pelo que foram introduzidas alterações em todos os itens e reformuladas as designações das dimensões. Na segunda ronda os resultados revelam que o painel concordou com as alterações efetuadas, sendo que na dimensão 1 obteve-se um grau de concordância de 90,4% (MD=4,42) e na dimensão 2 de 83,9% (MD=4,32). Não se verificaram comentários ou sugestões nesta Área.

Área 5 – Pessoal docente e não docente (Staff)

Na Área 5 o painel de especialistas não chegou a um consenso relativamente à integração dos indicadores 1.1.2, 1.1.3, 2.1.1 e 6.1.1 na versão final do referencial de avaliação da qualidade. Apesar de os valores da média serem superiores a 4, o grau de concordância em todos estes itens ficou a baixo do valor desejável: 80%. De referir que o Indicador 1.1.3, relativo ao facto de a atuação em EAD dever ser valorizada na avaliação de desempenho docente, foi adicionado na segunda ronda por sugestão de alguns membros do painel. Quanto às questões de resposta aberta, não se verificou qualquer comentário sobre os itens desta área.

Tabela 4.15 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 5

Área 5					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D1	Indicador 1.1.2 - É dada preferência a profissionais com experiência e competência comprovada na área da EAD.	67,4%	4,06	0,814	77,5%
	#Indicador 1.1.3 – A atuação em EAD é valorizada na avaliação do desempenho docente.	-	4,19	1,014	77,4%
D2	Indicador 2.1.1 - Os administrativos e técnicos têm formação atual na sua área de atuação e em EAD.	59,2%	4,19	0,873	77,5%
D6	Indicador 6.1.1 - A instituição define um <i>ratio</i> de estudantes por professor/tutor que permita o acompanhamento individual dos estudantes durante o curso.	59,1%	4,13	1,118	74,2%

Houve então necessidade de se recorrer ao *Coefficiente de Cronbach* para ajudar na decisão de excluir ou incluir os itens na versão final do referencial. Os valores apresentados na Tabela 4.16 demonstram que a exclusão dos indicadores 1.1.2 e 1.1.3 fazem com que o α da Dimensão 1 diminua e fique abaixo do valor considerado aceitável pela literatura ($\Rightarrow 0,70$), pelo que se decidiu incluí-los. Também foi incluído o Indicador 2.1.1, já que a exclusão do item não alterava o valor de α da Dimensão 2. Por sua vez, optou-se por excluir o Indicador 6.1.1, uma vez que o valor de α indica que ao eliminar-se este item, a consistência entre os restantes itens e a dimensão é melhorada ($\alpha = 0,848$).

Tabela 4.16 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 5

α de Cronbach por dimensão	α de Cronbach da dimensão se o item for eliminado	Comentários e Sugestões	Decisão
D1: $\alpha = 0,735$	Se Indicador 1.1.2 for eliminado, $\alpha = 0,693$	n/a	Incluir
	Se Indicador 1.1.3 for eliminado, $\alpha = 0,508$	n/a	Incluir
D2: $\alpha = 0,897$	Se Indicador 2.1.1 for eliminado, $\alpha = 0,897$	n/a	Incluir
D6: $\alpha = 0,833$	Se Indicador 6.1.1 for eliminado, $\alpha = 0,848$	n/a	Excluir

Área 6 – Apoio ao estudante

Os três itens que não obtiveram consenso na Área 6 não existiam na Ronda 1, tendo sido integrados na segunda ronda por sugestão de alguns membros do painel de especialistas. Os valores da Tabela 4.17 demonstram que efetivamente existe uma elevada dispersão nas respostas dos especialistas (desvios-padrão superiores a 1), e um baixo nível de consenso.

Foi ainda adicionado mais um item nesta área – Indicador 4.1.3 – mas este obteve um elevado nível de consenso (MD=4,39, GC=90,3%).

Tabela 4.17 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 6

Área 6					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D1	#Indicador 1.1.7 - Os antigos estudantes são envolvidos na integração dos novos estudantes.	-	3,81	1,250	58%
	#Indicador 1.1.8 - Os estudantes já com alguma experiência na utilização da plataforma EAD têm a possibilidade de não realizarem a componente técnica no período de ambientação.	-	3,94	1,209	67,8%

Área 6

Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D2	#Indicador 2.1.3 - Sempre que aplicável, as questões de ordem financeira (atrasos de pagamento, transferências internacionais, etc.) são prontamente resolvidas através dos serviços financeiros.	-	4,10	1,012	77,4%

Quanto aos comentários e sugestões efetuados nesta área (cf. Tabela 4.18), todos eles dizem respeito aos três itens referidos anteriormente. No Indicador 1.1.7 um dos especialistas refere que considera impraticável que os antigos estudantes sejam envolvidos na integração dos novos, pelo que sugere outras formas de envolvimento. O valor de α deste item sugere que o item não seja eliminado, pelo que se tomou a decisão de o reformular, tendo por base o comentário efetuado, e incluí-lo na versão final do referencial.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.7 Os antigos estudantes são envolvidos na integração dos novos estudantes.	Indicador 1.1.7 Os antigos estudantes podem ser envolvidos na integração dos novos estudantes, nomeadamente através da gravação de depoimentos sobre a sua experiência no curso.

No Indicador 1.1.8, tanto o valor de α ($=0,920$) quanto o comentário deixado por um dos especialistas levam a concluir que a decisão mais sensata é a exclusão do item. O especialista considera que os estudantes não devem ser dispensados do período de ambientação ao curso, uma vez que este período serve não só o propósito de familiarização com as ferramentas digitais, como também de convivência entre todos os atores, pelo que nenhum estudante deve ser dispensado.

Os comentários efetuados ao Indicador 2.1.3 revelam que o item não está bem formulado, sendo que um dos especialistas considera-o demasiado específico, outro pouco

claro. Também o valor de α ($=0,770$) indica que a consistência interna aumenta, embora que ligeiramente, pelo que foi decidido excluir o item da versão final do referencial.

Tabela 4.18 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 6

<i>α de Cronbach por dimensão</i>	<i>α de Cronbach da dimensão se o item for eliminado</i>	Comentários e Sugestões	Decisão
D1: $\alpha = 0,867$	Se Indicador 1.1.7 for eliminado, $\alpha = 0,865$	<i>“Parece-me impraticável que antigos alunos sejam envolvidos na integração de novos estudantes. Podem ser utilizados outros tipos de participação, sobretudo depoimentos sobre as experiências.”</i>	Reformular e incluir
	Se Indicador 1.1.8 for eliminado, $\alpha = 0,920$	<i>“Na experiência que tenho, o período de ambientação não serve apenas de ambientação às ferramentas digitais mas também ao ritmo do próprio curso. Por isso, e porque me parece útil que a "turma" se constitua desde o início, parece-me que nenhum estudante devia ser dispensado deste período.”</i>	Excluir
D2: $\alpha = 0,767$	Se Indicador 2.1.3 for eliminado, $\alpha = 0,770$	<i>“Acho que o indicador 2.1.3 está demasiado específico.”</i> <i>“Não compreendi o item C1.3.”</i>	Excluir

Área 7 – Gestão da informação

Todos os itens da Área 7 alcançaram o consenso desejável, sendo que o grau de concordância variou entre 83,9% e 96,8%. Também os valores da média são todos superiores a 4 (cf. Anexo 15). O painel concordou também com as alterações efetuadas na única

dimensão existente nesta área (MD=4,49, GC=90,3%). Quanto às questões abertas, não se verificaram comentários nesta área.

Área 8 – Informação pública

Todos os itens da Área 8 alcançaram o consenso desejável e os especialistas concordaram com as alterações feitas aos Indicadores 1.1.2, 1.1.3 e 1.1.4 (MD=4,52 e GC=93,6%). Não se registaram comentários e sugestões.

Área 9 – Monitorização e melhoria contínua

Na Área 9 os resultados revelam falta de consenso nos Indicadores 3.1.5 e 4.1.2, apesar de se verificar uma evolução do grau de concordância entre ambas as rondas. A dispersão de respostas é bastante elevada no Indicador 3.1.5 (DP=1,360) e a média não atinge o valor desejável (MD=3,87). No Indicador 4.1.2, apesar de o valor da média ser superior a 4, o grau de concordância fica abaixo dos 80%.

Tabela 4.19 – Ronda 2 - Itens que não alcançaram o consenso desejável na Área 9

Área 9					
Dimensão	Item	Ronda 1		Ronda 2	
		GC	MD	DP	GC
D3	Indicador 3.1.5 - O bom desempenho do <i>staff</i> é recompensado através de incentivos e promoções.	59,2%	3,87	1,360	71%
D4	Indicador 4.1.2 Todos os <i>stakeholders</i> internos e externos são informados dos resultados obtidos e são criados planos de ação em função desses mesmos resultados.	75,6%	4,19	0,946	77,4%

Nas questões abertas não se registaram comentários e sugestões, tendo-se procedido à análise do *Coefficiente de Cronbach* para determinar a inclusão ou exclusão dos itens. Uma

apreciação à Tabela 4.20 permite verificar que eliminando-se os referidos itens, o valor de α das respetivas dimensões é melhorado significativamente, sendo que a Dimensão 3 passa a ter um $\alpha= 0,918$ e a Dimensão 4 um $\alpha= 0,844$. Os itens foram então excluídos.

Tabela 4.20 – Ronda 2 – Valores de Alfa de Cronbach dos itens sem consenso na Área 9

<i>α de Cronbach por dimensão</i>	<i>α de Cronbach da dimensão se o item for eliminado</i>	Comentários e Sugestões	Decisão
D3: $\alpha = 0,835$	Se Indicador 3.1.5 for eliminado, $\alpha = 0,918$	n/a	Excluir
D4: $\alpha = 0,725$	Se Indicador 4.1.2 for eliminado, $\alpha = 0,844$	n/a	Excluir

Área 10 – Garantia externa da qualidade

Também na Área 10 se alcançou o consenso desejável em todos os itens, tendo-se verificado uma média de 4,42 e um grau de concordância igual a 87,1% em ambos os indicadores que sofreram alterações (1.1.1 e 1.1.2). Porém, verificou-se um comentário por parte de um especialista ao Indicador 1.1.1 que mereceu a atenção dos investigadores: “*Não vejo necessidade em restringir a modelos europeus. Devem ser selecionados de entre os que forem relevantes.*”. Neste seguimento, decidiu-se reformular o indicador, de modo a que se torne mais abrangente.

Versão original	Reformulação
Indicador 1.1.1 A instituição faz uma seleção de modelos europeus de qualidade em EAD (ex.: E-xcellence, OpenupEd, FuN, ECBCheck, etc.) e revê, de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesses modelos.	Indicador 1.1.1 A instituição faz uma seleção de modelos internacionais de qualidade em EAD e revê, de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesses modelos.

4.2.1.3 Estudo Delphi: síntese conclusiva

O estudo Delphi foi constituído por um painel de especialistas heterogéneo, com perfis distintos, de modo a que se pudesse obter, a partir de diferentes ângulos, uma opinião consensual. Participaram no estudo operacionais, cujas funções passam pela planificação, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos EAD; docentes e tutores com experiência em EAD; líderes de topo cujas funções estão diretamente relacionadas com a definição de políticas e estratégias de EAD no seio da instituição; e líderes intermédios cujas funções passam pela coordenação de unidades (ou estruturas análogas), onde se desenvolvem cursos de EAD.

Na primeira ronda foram convidados 102 especialistas, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 48%. Por sua vez, na Ronda 2 foram convidados os especialistas que participaram na primeira ronda (49), tendo-se verificado uma taxa de resposta igual a 63%. A decisão de se realizar apenas duas rondas fundamentou-se no facto de ter sido feito um trabalho prévio de análise de documentos e modelos internacionais, tendo permitido estabelecer a Versão 1 do referencial. O consenso desejável foi alcançado no final da segunda ronda, pelo que se procedeu ao encerramento do estudo Delphi nesse preciso momento.

Os resultados da primeira ronda demonstram falta de consenso entre os especialistas na integração de 31,4% dos itens na versão final do referencial de avaliação da qualidade em EAD. Por sua vez, na segunda ronda houve uma redução substancial do número de itens com um grau de concordância abaixo dos 80%, tendo-se verificado apenas 7,5% (cf. Figura 4.9).

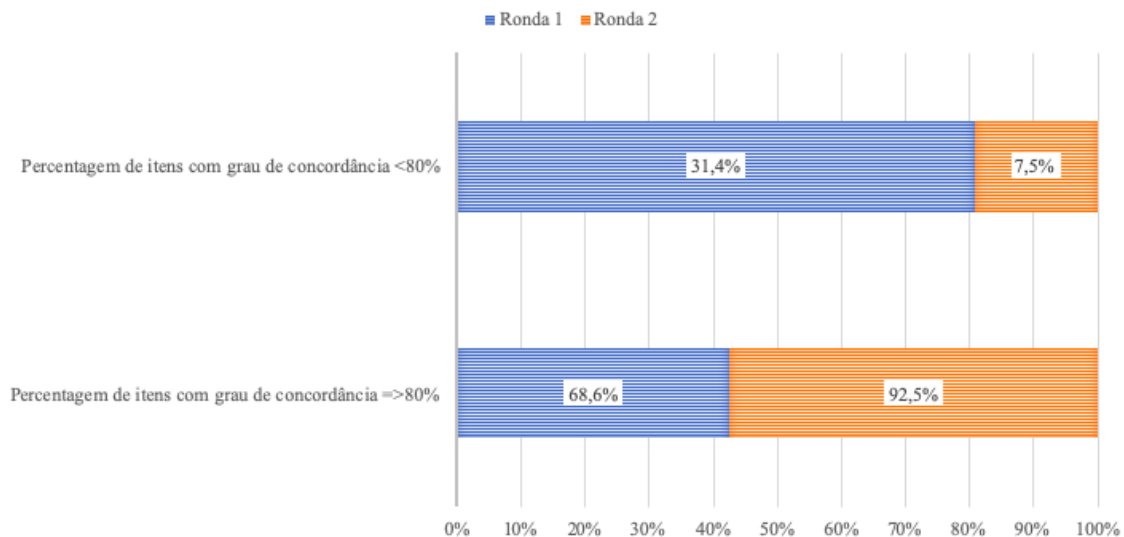


Figura 4.9 – Grau de concordância entre rondas

Área 1 – Política de garantia da qualidade

Na Área 1 os especialistas consideraram que o Indicador 1.1.3¹⁶ deveria ser reformulado, de modo a explicitar melhor que a equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição deve ser coordenada por especialistas na área da EAD, preferencialmente internos e externos à instituição (ex.: representantes do tecido económico, social e cultural). Na segunda ronda foi questionado ao painel se concordavam com esta alteração, tendo-se alcançado o nível de consenso desejável (MD=4,29, GC=87,1%). O Indicador 1.1.4¹⁷ sofreu também algumas alterações, já que os especialistas consideraram que se enquadrava melhor na Área 5, dedicada ao desenvolvimento profissional do *staff*. A mudança de posição do indicador implicou uma ligeira adaptação na formulação do mesmo, sendo que os especialistas consideraram que a instituição deve ter uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais, excluindo os estudantes da formulação. Os resultados da segunda ronda demonstraram que o painel concordou com esta alteração (MD=4,29, GC=83,9%).

¹⁶ Indicador 1.1.3 (Ronda 1) – Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo coordenada por especialistas na área.

¹⁷ Indicador 1.1.4 (Ronda 1) – A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e avaliação de competências digitais (de estudantes e *staff*) que se aplicam a todos os cursos, incluindo os cursos online.

Foram ainda sugeridos dois novos indicadores na primeira ronda (Indicador 3.1.4¹⁸ e Indicador 3.1.5¹⁹). Alguns especialistas consideraram que a plataforma de EAD selecionada pela instituição deve ser *open source*. No entanto, a opinião do painel sobre este novo indicador não foi consensual na segunda ronda, sendo que consideraram que o facto de a plataforma ser *open source* não influencia a qualidade da EAD, já que se trata apenas de uma questão financeira. Tendo por base os resultados, foi tomada a decisão de se excluir este indicador.

Outro indicador sugerido pelo painel de especialistas na primeira ronda está relacionado com o anterior, visto que, sendo a plataforma *open source*, a instituição deveria empenhar-se ativamente no seu desenvolvimento e na partilha desses mesmos desenvolvimentos com a comunidade. À semelhança do indicador anterior, o painel também não chegou a um consenso relativamente à integração deste na versão final do referencial, pelo que se tomou a decisão de excluí-lo.

Por último, foi também excluído o Indicador 4.1.2²⁰, relativo à definição das políticas de financiamento. Na primeira ronda os resultados já tinham demonstrado falta de consenso entre o painel de especialistas, pelo que os resultados da segunda ronda vieram comprovar que o indicador deveria ser excluído (MD=4,03, GC=77,4%).

Área 2 – Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso

A Área 2 foi aquela que mais alterações sofreu na primeira ronda. No Critério 1.1²¹, na primeira ronda, os especialistas consideraram importante incluir os estudantes e os restantes *stakeholders* na definição do currículo, sendo que na versão original do item estava contemplado apenas o corpo docente. Esta alteração obteve um consenso elevado entre o painel de especialistas na segunda ronda (MD=4,32, GC=93,6%). Também o Indicador

¹⁸ Indicador 3.1.4 (Ronda 1) – A plataforma de EAD selecionada pela instituição é *open source*.

¹⁹ Indicador 3.1.5 (Ronda 1) – A instituição empenha-se ativamente no desenvolvimento da plataforma de EAD e na partilha dos desenvolvimentos com a comunidade.

²⁰ Indicador 4.1.2 (Rondas 1 e 2) – São definidas políticas de financiamento adequadas ao desenvolvimento de cursos online em prol da sustentabilidade financeira dos projetos. É feita uma análise detalhada relativamente à relação custo-benefício, ao investimento inicial e ao retorno, sendo que alguns dos aspetos a considerar nessa análise incidem nos custos de produção dos materiais do curso e nas despesas com o *staff*.

²¹ Critério 1.1 (Ronda 1) - A definição do currículo é da responsabilidade do corpo docente.

1.1.122, respeitante ao critério anteriormente referido, sofreu uma pequena alteração na primeira ronda, uma vez que os especialistas consideraram que media aspetos distintos e, partindo do pressuposto que é algo implícito, retirou-se a última parte da frase que indicava que o currículo, para além de ter por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado e as exigências nacionais e internacionais, também deveria ser de fácil compreensão para os estudantes. Na segunda ronda verificou-se que o painel estava de acordo relativamente a esta alteração (MD=4,58, GC=100%).

No Critério 1.2²³ os especialistas consideraram que os materiais do curso e os recursos de aprendizagem devem ser atuais e de fácil compreensão para os estudantes, ao invés de acessíveis, de modo a evitar que se tornasse redundante, visto que a acessibilidade estava já presente na Dimensão 3 desta mesma área (Critério 2 - Os critérios de usabilidade técnica são cumpridos e as diretrizes de acessibilidade respeitadas.). Também esta alteração foi muito bem aceite pelo painel aquando da segunda ronda (MD=4,65, GC=96,7%). O respetivo Indicador 1.2.1²⁴ foi igualmente alterado, de modo a ficar coerente com o critério, tendo-se definido que deve ser utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil compreensão por todos os estudantes. Mais uma vez, a questão da acessibilidade foi passada para o Critério 3.2 desta mesma área.

Na dimensão relativa ao desenho pedagógico dos cursos, na primeira ronda os especialistas consideraram importante reformular o Indicador 2.1.1²⁵, especificando que as estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino devem ter como aspeto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades de formação previamente identificadas. Os resultados obtidos na segunda ronda demonstram que o painel concordou com esta alteração (MD=4,58, GC=96,8%). Ainda na mesma dimensão, os especialistas consideraram importante incluir a componente da avaliação no Critério 2.4²⁶, assegurando-se que a relação entre os conteúdos, os recursos, as atividades de aprendizagem

²² Indicador 1.1.1(Ronda 1) - O currículo tem por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado de trabalho, as exigências nacionais e internacionais e é de fácil compreensão para os estudantes.

²³ Critério 1.2 (Ronda 1) - Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são atuais e acessíveis.

²⁴ Indicador 1.2.1 (Ronda 1) - É utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil acesso a todos os estudantes, inclusive aos estudantes com necessidades educativas especiais (ex.: deficiência física/mental).

²⁵ Indicador 2.1.1 (Ronda 1) - As estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino têm como aspeto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades.

²⁶ Critério 2.4 (Ronda 1) - A relação entre os conteúdos, os recursos e as atividades de aprendizagem é explicada de forma clara aos estudantes.

e a avaliação é explicada de forma clara aos estudantes. Quando questionados sobre a alteração feita a este critério, os especialistas demonstraram estar totalmente de acordo (MD=4,71, GC=100%).

Na dimensão dedicada ao desenho técnico e tecnológico, os especialistas sugeriram alterar um pequeno detalhe no Indicador 3.1.3²⁷. De acordo com os resultados obtidos, os especialistas consideram que os *plug-ins* devem ser evitados ao máximo, pelo que se deve apostar em tecnologias / programas que dependam exclusivamente dos recursos nativos dos equipamentos. Assim, num curso EAD, os programas necessários à realização do curso devem ser gratuitos e devem também ser fornecidas instruções claras sobre a sua instalação. Os resultados da segunda ronda demonstram que o painel concordou com a alteração efetuada (MD=4,45, GC=93,5%). Nesta dimensão foi ainda adicionado um novo indicador, dedicado à interoperabilidade entre sistemas – *Indicador 3.1.8 Verifica-se uma interoperabilidade entre sistemas (plataforma de EAD, sistema de gestão académica, sistema de gestão financeira, etc.)*. Na Ronda 2 o painel de especialistas demonstrou estar de acordo com a integração deste novo indicador (MD=4,39, GC=83,9%).

A dimensão 4 – promoção da mobilidade virtual – foi eliminada, por sugestão dos especialistas, sendo que os respetivos critérios e indicadores foram integrados na Área 4, dedicada ao reconhecimento das aprendizagens (Critério 2.3 - A instituição reconhece o contributo da EAD para a mobilidade virtual.). Neste sentido, a antiga dimensão 5 passou a ser a 4 – processo de aprovação. O respetivo Critério 4.1²⁸ foi igualmente reformulado, uma vez que os especialistas consideraram a aprovação de todos os cursos EAD por uma entidade externa é incomportável, pelo peso que tal avaliação exige. Assim, consideraram que a aprovação dos cursos de EAD deve passar por um processo formal de aprovação interno à instituição. Também o Indicador 4.1.1²⁹ sofreu uma alteração, já que os especialistas consideraram que nem todos os cursos têm que atender obrigatoriamente aos requisitos de entidades externas (ex.:A3ES), como é o caso dos cursos não formais. Neste sentido, os

²⁷ Indicador 3.1.3 (Ronda 1) - Os *plug-ins* e programas necessários à realização do curso são gratuitos e são fornecidas instruções claras sobre a sua instalação.

²⁸ Critério 4.1 (Ronda 1) - Os procedimentos de aprovação dos cursos *online* são realizados por constituintes internos e externos à instituição.

²⁹ Indicador 4.1.1 (Ronda 1) - O curso respeita as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e atende aos requisitos das entidades competentes (ex.: A3ES), embora estes últimos não devam ser demasiado rígidos, permitindo e incentivando a inovação e a flexibilidade.

cursos EAD devem respeitar as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e, sempre que aplicável, devem atender igualmente aos requisitos das entidades competentes. Os resultados da segunda ronda demonstram que o painel de especialistas concordou com as alterações feitas a esta dimensão (MD=4,39, GC=87,1%).

Área 3 – Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação

Na Área 3, especificamente na dimensão dedicada à interação, colaboração e comunicação, os especialistas sugeriram clarificar o Indicador 2.1.1³⁰, pois consideraram que as atividades do curso devem proporcionar uma aprendizagem colaborativa, através do desenvolvimento de competências de reflexão, análise e pensamento crítico, proporcionando uma aprendizagem ativa e colaborativa. Os resultados da segunda ronda demonstram que claramente o painel concordou com a alteração efetuada (MD=4,68, GC=96,8%).

Quanto à dimensão da avaliação, progresso do estudo e ritmo de aprendizagem, os especialistas sugeriram reformular o Indicador 3.1.3³¹, uma vez que media aspetos distintos. Consideraram ainda que fornecer *feedback* individual em todos os tipos de curso é algo inatingível, já que num curso massivo é incomportável fornecer *feedback* individual a centenas ou milhares de pessoas, muito menos em tempo útil. Foi então criado um novo indicador para medir se os estudantes são sempre informados sobre o tempo máximo para obtenção de *feedback*, seja ele individual ou massivo. Os resultados da segunda ronda demonstram que o painel concordou com as alterações efetuadas (MD=4,68, GC=96,8%). Ainda na mesma dimensão, o Indicador 3.1.4³² foi também reformulado por sugestão dos especialistas na primeira ronda, uma vez que consideraram que a progressão na carreira académica, por parte dos estudantes, merecia um destaque neste indicador. Assim, os especialistas consideraram que devem ser fornecidas as condições necessárias para os estudantes progredirem na carreira académica, nomeadamente através de mecanismos de

³⁰ Indicador 2.1.1 (Ronda 1) - As atividades do curso promovem o desenvolvimento de competências de reflexão, análise, pensamento crítico e proporcionam uma aprendizagem ativa e colaborativa.

³¹ Indicador 3.1.3 (Ronda 1) - A avaliação é sempre acompanhada de *feedback* sobre o desempenho dos estudantes, fornecido em tempo útil e de forma individual, de modo a atender às necessidades específicas de cada um. Os estudantes são sempre informados sobre o tempo máximo para obtenção de *feedback*.

³² Indicador 3.1.4 (Ronda 1) - Existem mecanismos de monitorização do progresso dos estudantes, permitindo uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório, possibilitando também identificar estudantes em risco e inativos.

monitorização que permitam uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório. Quando questionados, na segunda ronda, sobre esta alteração, os especialistas demonstraram estar de acordo (MD=4,48, GC=93,6%).

Área 4 – Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação

Na Área 4 os especialistas sugeriram também algumas reformulações. De forma a clarificar a designação da Dimensão 1, sugeriram denominá-la de admissão dos estudantes, ao invés de consistência e transparência dos requisitos de admissão. Também o Critério 1.1 foi reformulado, de modo a tornar-se mais claro que o processo de seleção e admissão dos estudantes deve ser transparente e implementado de forma consistente. O respetivo Indicador 1.1.1³³ sofreu também uma alteração, já que os especialistas consideraram que a especificação dos requisitos e conhecimentos prévios só deve acontecer de forma obrigatória nos cursos formais. Quando questionados sobre as alterações efetuadas a esta dimensão, o painel de especialistas da segunda ronda demonstrou estar de acordo (MD=4,42, GC=90,4%).

Na dimensão dedicada aos procedimentos de conclusão, os especialistas sugeriram reformular o Indicador 2.1.1³⁴. Este indicador aconselha as IES a garantirem que existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (no caso de existirem). Foram disponibilizados alguns exemplos, como a avaliação presencial ou por *web* conferência, pelo que os especialistas sugeriram retirar o exemplo da avaliação presencial, visto que é cada vez menos frequente as IES optarem por essa tipologia de avaliação em cursos EAD. Assim, os exemplos foram substituídos por soluções de *online proctoring*. Os resultados da Ronda 2 demonstram que o painel de especialistas concordou com a alteração efetuada (MD=4,52, GC=90,3%).

Foram também sugeridos novos critérios e indicadores na primeira ronda. O Critério 2.1 incide no facto de as IES deverem adotar procedimentos justos de reconhecimento de

³³ Indicador 1.1.1 (Ronda 1) - Existe uma especificação clara dos requisitos de admissão do curso e dos conhecimentos prévios exigidos.

³⁴ Indicador 2.1.1 (Ronda 1) - Existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (ex.: através de uma avaliação presencial ou por web conferência).

qualificações e de aprendizagens prévias. Por sua vez, o respetivo Indicador 2.1.1 refere que as qualificações de ensino superior e as aprendizagens prévias, incluindo as aprendizagens formais e não formais devem ser reconhecidas pela instituição. Ambos os itens foram muito bem aceites pelo painel de especialistas na segunda ronda (MD=4,71/4,52, GC=100%/90,3%, respetivamente).

Um outro critério sugerido pelos especialistas na primeira ronda tem a ver com o facto de os processos de certificação serem suficientemente elucidativos. De modo a facilitar a aplicabilidade do critério, foram criados dois indicadores: os estudantes recebem documentação que explica as qualificações obtidas, incluindo os resultados de aprendizagem alcançados (Indicador 2.2.1); e a instituição contribui para elucidar as entidades empregadoras sobre as competências adquiridas pelos estudantes, sejam elas formais ou não formais (Indicador 2.2.2). Tanto o Critério 2.2 como os respetivos indicadores tiveram aceitação do painel de especialistas na segunda ronda, sendo que o critério obteve uma média igual a 4,61 e um grau de concordância igual a 100%; o Indicador 2.2.1 alcançou uma média de 4,45 e um grau de concordância de 90,3%; e o Indicador 2.2.2 teve uma média igual a 4,39 e um grau de concordância de 87,1%.

Área 5 – Pessoal docente e não docente

Na dimensão relativa ao recrutamento e condições de emprego foram sugeridos dois novos indicadores no Critério 1.1³⁵. Os especialistas consideraram que a atuação em EAD deve ser valorizada na avaliação do desempenho docente, embora na Ronda 2 os resultados tenham demonstrado alguma discordância quanto a este indicador. Foi então calculado o *alfa de Cronbach* para perceber se ao eliminar-se este indicador a consistência interna da respetiva dimensão melhorava, tendo-se verificado que diminuía. Assim, foi tomada a decisão de integrar o item na versão final do referencial. Um outro indicador sugerido pelo painel, integrado também no Critério 1, diz respeito ao facto de a lecionação em cursos EAD dever ser contabilizada no tempo de serviço docente. Neste indicador não restou qualquer dúvida

³⁵ Critério 1.1 (Ronda 1) - A instituição define critérios transparentes de recrutamento de docentes, tutores, administrativos e técnicos.

que o painel de especialistas, na segunda ronda, concordou com a sua integração no referencial (MD=4,25, GC=83,9%).

Na dimensão 6 verificaram-se igualmente alterações: os especialistas consideraram que a designação da dimensão deveria ser reformulada de modo a contemplar não só a dimensão das equipas mas também a sua constituição, pois não importa ter uma equipa alargada se os seus elementos não têm competências. Neste seguimento, o Indicador 6.1.2 foi igualmente reformulado, no sentido de ser abrangente o suficiente e abarcar todas as equipas envolvidas na planificação, desenvolvimento e oferta de cursos EAD. Assim, os especialistas consideraram que a dimensão das equipas deve ser definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil. De modo a haver coerência com a nova designação da dimensão foi também sugerido um novo indicador - existe uma equipa especializada na conceção de cursos EAD – e o respetivo indicador: as equipas de criação dos cursos são multidisciplinares, sendo constituídas, pelo menos, por um *instructional designer* / responsável pela componente didático-pedagógica e por um técnico multimédia. Quando questionados, na Ronda 2, sobre as alterações efetuadas a esta dimensão o painel de especialistas demonstrou elevada aceitação (MD=4,55, GC=93,6%).

Porém, na Ronda 2 verificou-se que alguns indicadores não tinham alcançado o consenso desejável, sendo que a maioria deles já não tinha alcançado o consenso na primeira ronda. O Indicador 1.1.2 defende que deve ser dada preferência a profissionais com experiência e competência comprovada na área da EAD. Os resultados de ambas as rondas sugerem que não foi alcançado o consenso desejável, embora na segunda ronda o valor do grau de concordância tenha ficado muito próximo dos 80%. Foi então calculado o *Alfa de Cronbach*, tendo-se decidido incluir o indicador, já que ao ser eliminado a consistência interna da respetiva dimensão diminuía. O mesmo se verificou no Indicador 2.1.1, que defende que os administrativos e técnicos devem ter formação atual na sua área de atuação e em EAD. Os valores entre rondas demonstram que não foi alcançado o consenso desejável, embora o *Alfa de Cronbach* sugira que o indicador deve ser incluído na versão final do referencial. O Indicador 1.1.3 foi adicionado apenas na Ronda 2, não tendo sido alcançado o consenso desejável. À semelhança dos indicadores anteriores, também neste o *Alfa de*

Cronbach sugere que seja integrado. Por último, o Indicador 6.1.1³⁶, relativo ao *ratio* entre professores e estudantes foi excluído, uma vez que para além de não ter sido alcançado o consenso entre as duas rondas, o valor do *Alfa de Cronbach* sugere também a sua exclusão.

Área 6 – Apoio ao estudante

Na Área 6 foram também sugeridas várias alterações ao longo das duas rondas. Na Dimensão 1, dedicada à ambientação ao curso, foram sugeridos dois novos indicadores. Na Ronda 1 os especialistas consideraram que os antigos estudantes devem ser envolvidos na integração dos novos estudantes. Porém, os resultados da Ronda 2 demonstram que o painel não concorda com este indicador (MD=3.81, GC=58%), tendo-se recorrido ao cálculo do *Alfa de Cronbach* para perceber que implicações teria a exclusão do item. Tanto o valor do *alfa* quanto os comentários efetuados na questão aberta revelam que o item deve ser reformulado e incluído. Assim, ao invés de o item estar formulado de forma impositiva (“os antigos estudantes são envolvidos...”), optou-se por definir que os antigos estudantes podem ser envolvidos na integração dos novos, incluindo-se também exemplos dessa mesma inclusão, nomeadamente através da gravação de depoimentos sobre a experiência dos antigos estudantes no curso. O outro indicador sugerido refere que os estudantes já com alguma experiência na utilização da plataforma EAD têm a possibilidade de não realizarem a componente técnica no período de ambientação. À semelhança do indicador anteriormente referido, também este não teve a aceitação do painel de especialistas na segunda ronda. Tendo por base o valor de *Alfa de Cronbach*, e os comentários efetuados, que referiram que a ambientação é muito mais do que a familiarização dos estudantes com a componente técnica, tendo também uma vertente social importantíssima, decidiu-se excluir o item.

Na Dimensão 2, dedicada ao aconselhamento e apoio académico e administrativo, foi sugerida a reformulação da designação da própria dimensão, de modo a incluir-se também a componente financeira. No seguimento desta alteração, foi também alterado o Critério 2.1³⁷, que refere que os estudantes devem ter acesso a serviços de apoio académico, administrativo e financeiro (se aplicável) antes e no decorrer do curso. Também o Indicador 2.1.1 foi

³⁶ Indicador 6.1.1 (Ronda 2) - A instituição define um *ratio* de estudantes por professor/tutor que permita o acompanhamento individual dos estudantes durante o curso.

³⁷ Critério 2.1 (Ronda 1) - Os estudantes têm acesso a serviços de orientação antes e no decorrer do curso.

alterado, tendo-se dividido em dois. Assim, o Indicador 2.1.1 passou a defender que devem existir serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo desde a inscrição até à fase de conclusão do curso. Os resultados da segunda ronda demonstram que o painel concordou com as alterações efetuadas (MD=4,39, GC=93,6%). Por sua vez, o novo indicador (2.1.3) refere que, sempre que aplicável, as questões de ordem financeira (atrasos de pagamento, transferências internacionais, etc.) são prontamente resolvidas através dos serviços financeiros. Quando questionados sobre este novo item, na Ronda 2, o painel de especialistas demonstrou desacordo, pelo que, baseado nesse resultado, no valor de *Alfa de Cronbach* e nos comentários efetuados, decidiu-se excluir o item.

Por último, na dimensão 4, dedicada às reclamações, foi sugerido alterar-se a designação da mesma para “reclamações e sugestões”. Seguidamente procedeu-se à reformulação do Critério 4.1 e do Indicador 4.1.1 de modo a que ficassem coerentes com a alteração anteriormente referida. Assim, o Critério 4.1 passou a referir que deve existir um mecanismo formal de reclamações e sugestões; e o Indicador 4.1.1 defende que os estudantes devem ter conhecimento do mecanismo de reclamações e sugestões desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazerem reclamações/sugestões em qualquer momento do curso.

Foi ainda adicionado um novo indicador (4.1.3), que defende que a resolução dos problemas identificados deve ser feita de forma justa e atempada. Os resultados da segunda ronda revelam que os especialistas concordaram com as alterações efetuadas (MD=4,39, GC=90,3%), incluindo o novo item adicionado (MD=4,52, GC=93,6%).

Área 7 – Gestão da informação

As alterações na Área 7 iniciaram logo na primeira dimensão: os especialistas consideraram que “recolha e utilização de dados” deveria dar lugar a “recolha, análise e utilização da informação”.

Seguiu-se o Indicador 1.1.5³⁸, uma vez que os especialistas consideraram, também na primeira ronda, que os resultados da avaliação das aprendizagens devem ser registados de forma segura e disponibilizados a todos os *stakeholders*, incluindo os estudantes. Os resultados da Ronda 2 revelam que o painel de especialistas concordou com as alterações efetuadas (MD=4,39, GC=90,3%).

Área 8 – Informação pública

Na Área 8 só existe uma dimensão - disseminação da informação – pelo que todas as alterações efetuadas dizem respeito a esta mesma dimensão. Na Ronda 1 os especialistas sugeriram a reformulação do Indicador 1.1.2³⁹, de modo a que a informação relativa ao curso seja disponibilizada nos mais variados meios de comunicação institucionais, ajudando os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos. Essas informações devem incidir no público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos (se aplicável), cronograma, carga de trabalho, custos associados, modalidade de aprendizagem, língua(s) do curso, entre outros. Os resultados da Ronda 2 demonstram que os especialistas concordaram com esta alteração (MD=4,36, GC=87,1%).

Também o Indicador 1.1.3⁴⁰ sofreu uma pequena alteração, de forma a que não sejam exigidos requisitos num curso em que não se apliquem requisitos, essencialmente nos cursos não formais (ex.: alguns MOOC). Assim, o indicador refere que devem ser indicadas as competências digitais mínimas exigidas, as condições técnicas e, se aplicável, os requisitos do curso, bem como os conhecimentos prévios. Os resultados da Ronda 2 revelam que o painel de especialistas também concordou com as alterações efetuadas (MD=4,45, GC=90,4%).

³⁸ Indicador 1.1.5 (Ronda 1) - Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para todos os *stakeholders*.

³⁹ Indicador 1.1.2 (Ronda 1) - No site oficial da instituição é disponibilizada toda a informação necessária para ajudar os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos (ex.: público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos, cronograma, carga de trabalho, custos associados, etc.).

⁴⁰ Indicador 1.1.3 (Ronda 1) - São indicados os requisitos do curso, os conhecimentos prévios, as competências digitais mínimas exigidas e as condições técnicas (ex.: boa ligação à internet, webcam, etc.).

Por último, foi adicionado um novo indicador, referindo que a informação relativa ao curso deve ser disponibilizada em todas as línguas nas quais o curso é oferecido, tendo-se alcançado o consenso desejável na Ronda 2 (MD=4,58, GC=93,5%).

Área 9 – Monitorização e melhoria contínua

As alterações sugeridas pelo painel de especialistas na Ronda 1 dizem respeito à Dimensão 3 – monitorização do processo de ensino e aprendizagem. Os especialistas consideraram importante reformular o Indicador 3.1.1⁴¹, uma vez que media aspetos distintos. Também o Indicador 3.1.3⁴² foi reformulado, sendo que a primeira parte do indicador 3.1.1 foi fundida com o indicador 3.1.2. O Indicador 3.1.1 refere que os procedimentos de avaliação, as taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes devem ser monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso. Por sua vez, o Indicador 3.1.2 defende que os resultados da avaliação dos estudantes devem ser utilizados para introduzir melhorias no currículo. Os resultados da Ronda 2 revelam que o painel de especialistas concordou com estas alterações (MD=4,39, GC=87,1%).

Na Ronda 2 verificou-se ainda que dois indicadores não alcançaram o consenso desejável, sendo que já na Ronda 1 os especialistas não tinham chegado a acordo relativamente a ambos os itens. O Indicador 3.1.5, relativo à recompensa do *staff* através de incentivos e promoções obteve uma média de 3,87 e um grau de concordância igual a 71%. Assim, recorreu-se ao *Alfa de Cronbach*, revelando que se o indicador fosse eliminado, a consistência interna da dimensão 3 era melhorada, pelo que se procedeu à sua exclusão. O mesmo aconteceu com o Indicador 4.1.2, que defendia que todos os *stakeholders* internos e externos deveriam ser informados dos resultados obtidos e deveriam também ser criados planos de ação em função desses mesmos resultados. Tanto os valores da média e grau de concordância, quanto o valor de *alfa* sugerem a exclusão do item.

⁴¹ Indicador 3.1.1 (Ronda 1) - Os procedimentos de avaliação do curso são monitorizados continuamente e os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.

⁴² Indicador 3.1.3 (Ronda 1) - As taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.

Área 10 – Garantia externa da qualidade

Na Área 10 os especialistas sugeriram que a designação da única dimensão fosse reformulada de modo a clarificá-la. Assim, ao invés de “garantia externa cíclica da qualidade”, a dimensão passou a designar-se “carácter cíclico da garantia externa da qualidade”. Os especialistas sugeriram também que o Indicador 1.1.1⁴³, fosse dividido em dois, uma vez que media aspetos distintos. Assim, o Indicador 1.1.1 passou a referir que a instituição deve fazer uma seleção de modelos de qualidade em EAD, revendo de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesse exercício de *benchmarking*. Por sua vez o Indicador 1.1.2 refere que no caso dos cursos formais, para além do cumprimento do ponto anterior, a instituição deve fazer ainda uma revisão periódica e cíclica dos seus procedimentos de garantia da qualidade de modo a assegurar que estão alinhados com os RSIGQ (A3ES) e com os ESG (ENQA). Os resultados da segunda ronda demonstram concordância entre o painel de especialistas relativamente às alterações efetuadas nesta área (MD=4,23, GC=80,6%).

4.2.2 Validação do referencial por especialistas internacionais

Após o encerramento do estudo Delphi e feita a análise dos dados, procedeu-se à tradução do questionário para inglês, tendo por base a Versão 3 do Referencial que resultou do estudo Delphi (cf. *Anexo 18 – Questionário aplicado aos especialistas internacionais*). A etapa final do estudo empírico decorreu entre 8 de dezembro de 2018 e 13 de janeiro de 2019 (37 dias) e teve como finalidade perceber se o referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal tinha reconhecimento e validação internacional. É como que o fechar de um ciclo que teve como ponto de partida um conjunto de modelos internacionais, que foram analisados e adaptados à realidade portuguesa, e que deve ser validado e reconhecido

⁴³ Indicador 1.1.1 (Ronda 1) - A instituição faz uma seleção de modelos europeus de qualidade em EAD (ex.: E-xcellence, OpenupEd, FuN, ECBCheck, etc.) e revê, de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesses modelos.

internacionalmente, de modo a que possa também ele constituir um modelo de qualidade em EAD para outros países.

O procedimento de recolha de dados foi muito semelhante ao do estudo Delphi, uma vez que se aplicou o mesmo questionário, embora só tenha havido um momento de recolha de dados e não várias iterações.

Caracterização dos participantes

Tal como foi referido no capítulo anterior, foram convidados a participar nesta etapa final do estudo empírico 25 especialistas internacionais (cf. *Anexo 8 – Email convite para especialistas internacionais (língua inglesa)*) provenientes de várias instituições/organizações. Estes especialistas foram identificados atendendo, essencialmente, a dois aspetos:

- Enquanto autores de modelos de qualidade selecionados para a presente investigação; e/ou
- Enquanto especialistas de renome internacional na área da EAD.

Dos 25 especialistas convidados apenas 8 se mostraram disponíveis para colaborar no presente estudo, pelo que se obteve 8 respostas ao questionário.

Os especialistas internacionais são provenientes de 7 países diferentes, sendo que 5 se situam no continente europeu, 1 no continente asiático e 1 no continente africano (cf. Figura 4.10).



Figura 4.10 – Países de origem dos especialistas internacionais

De entre os 8 especialistas, 5 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 51 e os 70 anos (62,5%), conforme pode ser observado nas Tabelas 1 e 2 do *Anexo 17 – Caracterização dos especialistas internacionais*. Exercem funções nas seguintes Instituições / Organismos: Manchester Metropolitan University, Open University of Japan, University of the Witwatersrand, EADTU, University of Zagreb, AQU Catalunya, QOOL Consultancy e University of West London. Quanto à profissão, 4 especialistas são professores, 1 é consultor sénior, 1 é diretor assistente, 1 é diretor geral e 1 é *academic developer*. Todos eles têm uma vasta experiência na área da EAD, sendo que 5 têm entre 10 e 20 anos de experiência e 3 entre 20 e 30 anos.

Resultados

Seguindo uma abordagem semelhante àquela adotada no estudo Delphi, a análise quantitativa dos dados do questionário aplicado aos especialistas internacionais incidiu no cálculo da média, moda, mediana, desvio-padrão e variância. Na Figura 4.11 pode verificar-se que, de uma forma geral, os especialistas concordaram com os itens definidos, já que os valores da média se situam entre 4 (Concordo) e 5 (Concordo Totalmente) e os valores do

desvio-padrão variam entre 0,279 (Área 9, Dimensão 2) e 0,828 (Área 7, Dimensão 1), com exceção da Área 1, cujos valores se distanciam largamente deste padrão. Tal como se pode visualizar na Figura 4.11, existe uma significativa dispersão de respostas na Dimensão 4 da Área 1 (DP=1,433), sendo o valor da média abaixo de 4 (MD=3,91). Também na Dimensão 1 da mesma área se verifica um valor elevado de desvio-padrão, muito próximo de 1 (DP=0,981), embora a média apresente um valor superior a 4 (MD=4,37). Uma análise mais detalhada permite verificar que, efetivamente, todos os itens da Dimensão 4 apresentam um grau de concordância abaixo dos 80% (cf. Tabela 4.21). Por sua vez, apesar de na Dimensão 1 os valores do desvio-padrão serem elevados, o grau de concordância varia entre 87,5% e 100% (os resultados podem ser consultados na íntegra no *Anexo 19 – Resultados do questionário aplicado aos especialistas internacionais*).

Tabela 4.21 – Área 1 - Resultados da validação dos especialistas internacionais nas Dimensões 1 e 4

Área 1				
Dimensão	Item	MD	DP	GC
	Critério 1.1	4,88	0,354	100%
D1	Indicador 1.1.1	4,38	1,408	87,5%
	Indicador 1.1.2	4,13	0,991	87,5%
	Indicador 1.1.3	4,13	1,356	87,5%
	Critério 4.1	4,13	1,356	75%
D4	Indicador 4.1.1	3,88	1,553	75%
	Indicador 4.1.2	3,75	1,488	75%

As respostas às questões abertas não incidem em nenhuma destas dimensões, pelo que não ficou muito claro que alterações sugeriam para que estes resultados fossem melhorados.

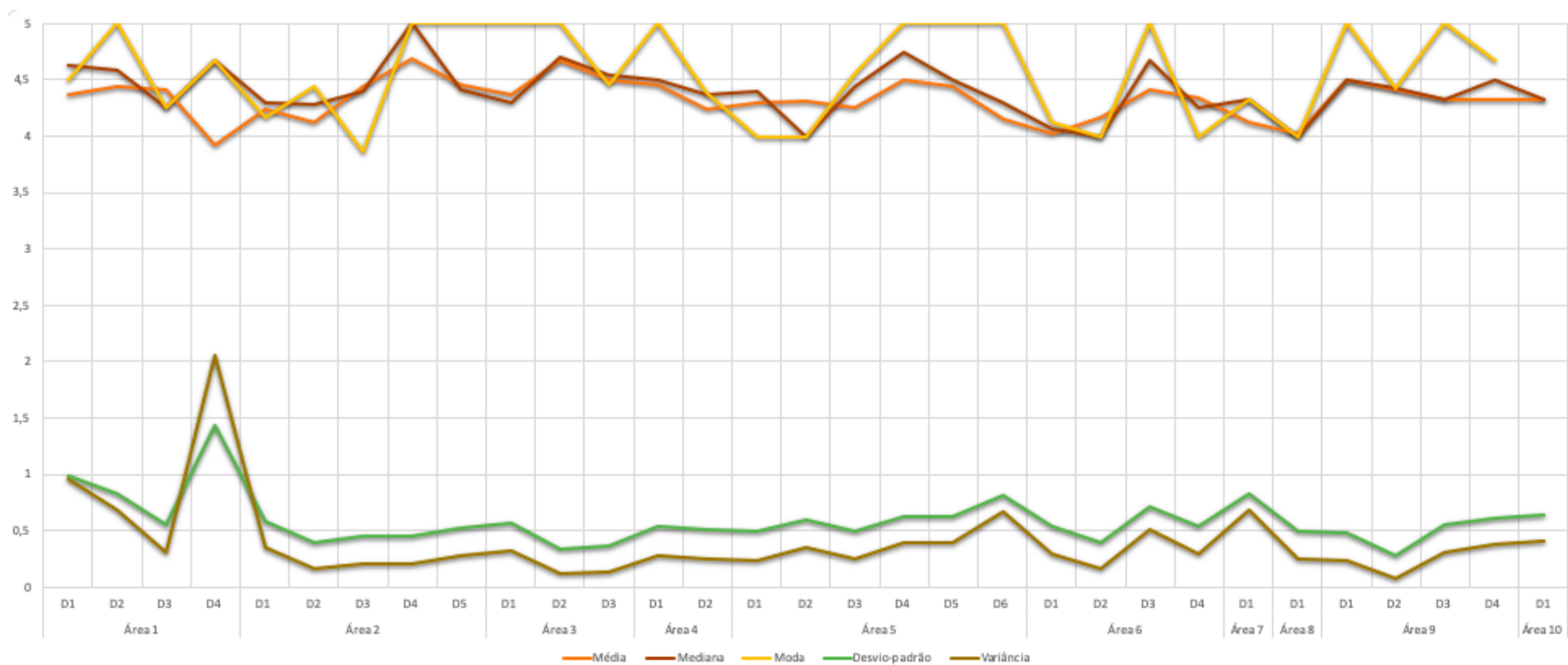


Figura 4.11 - Resultados globais da validação dos especialistas internacionais

Quanto à recolha de dados qualitativos, as questões de resposta aberta permitiram complementar os dados quantitativos, já que foram vários os comentários e sugestões feitos pelos especialistas internacionais na área da EAD.

De uma forma geral, os especialistas consideraram o instrumento útil, totalmente alinhado com os ESG e bastante completo.

“The framework is totally aligned with the ESG and it is very detailed.”

“The quality Framework is good in many ways, and reflect important issues.”

“I find the conceptual work done in the compilation of this questionnaire exceptionally thorough and useful and wish you success in the completion of your doctoral studies.”

Um dos especialistas referiu que ao invés de ter sido desenvolvido um novo referencial para a EAD, a investigação deveria ter-se debruçado sobre o documento recentemente lançado pela ENQA: *Quality Considerations in e-Learning*. No entanto, tal como já foi oportunamente referido, este trabalho de investigação iniciou em 2015, tendo surgido como resposta à falta de orientações específicas para a EAD no ES, tanto nacionais quanto internacionais. O referido documento só foi disponibilizado no final de 2018, pelo que seria inviável reconsiderar toda a investigação. Para além disso, o referencial desenvolvido no âmbito da presente investigação é adaptado à realidade portuguesa, pelo que esta especificidade lhe confere singularidade, comparativamente com outros referenciais desenvolvidos até ao momento.

“This one presented here seems to have its foundation very much in EADTU Excellence, but also many others as those presented in the ICDE Report on Quality models around the Globe. Another one which is recently presented is the one by ENQA Quality Considerations in e-learning. It would be of interest to apply research on this one and how it can be implemented, instead of developing another framework (more or less the same as many others).”

Foram vários os especialistas que consideraram o instrumento muito extenso, referindo que alguns critérios têm vários indicadores e outros têm apenas um indicador com vários aspetos incluídos, sendo estes últimos normalmente muito longos também. Por outro lado, consideraram que alguns indicadores podem ser redundantes.

Foi ainda referido que alguns dos critérios e indicadores definidos não são aplicáveis exclusivamente à EAD. Efetivamente, quando se desenhou o referencial, partindo dos ESG e dos RSIGQ, este aspeto foi discutido, tendo-se decidido que se incluiria neste referencial

todas as dimensões, critérios e indicadores relevantes para a planificação, desenvolvimento e implementação de cursos *online*, incluindo os aspetos transversais aos cursos oferecidos na modalidade presencial.

“I have found the instrument too lengthy so either you think about filtering criteria based on perceived relevance or you may need to reorganized it differently to ensure that is targeted to specific users (management, students, staff, etc.).”

“Area 1 / Dimension 4: Project Management and financial sustainability – This information is relevant for an institutional evaluation, but not at a program level.”

“Some criteria have few indicators, others seem to be redundant.”

“Some criteria and indicators are not ODE specific.”

“In general it is somewhat strange that some criteria just has one indicator, and some have several and some indicators are far too broad and includes several issues.”

“Some indicators are far too long.”

Foram tecidos também vários comentários acerca da tradução do referencial, sendo que alguns especialistas consideraram que existiam algumas inconsistências, reconhecendo que não é tarefa fácil traduzir um referencial desta natureza e dimensão. Tal como já referido, após a conclusão do estudo Delphi, o questionário foi traduzido para inglês pela investigadora, com o apoio de uma especialista em tradução e localização de língua inglesa. Porém, o instrumento traduzido não foi testado antes de ser aplicado ao grupo de especialistas internacionais, pelo que não foi feita uma validação prévia, tal como se fez com o questionário em língua portuguesa, antes de se iniciar o estudo Delphi. Assume-se esta limitação e prevê-se proceder, no futuro, ao refinamento da tradução, recorrendo, eventualmente, à ajuda de um dos especialistas que se prontificou a ajudar, de modo a disponibilizar o referencial em português e inglês na *web*.

“Translation to English is not completely accurate.”

“Magda, I'm happy to discuss personally with you some inconsistencies in the translation to English. I know it is a difficult process to translate a framework like this. It was difficult to provide examples using this form.”

Um outro aspeto bastante comentado pelos especialistas foi o contexto social, cultural e institucional em que este referencial vai ser aplicado. O referencial foi criado especificamente para suportar as IES portuguesas na planificação, desenvolvimento e oferta de cursos *online*. Porém, com esta validação internacional pretende-se tornar o instrumento

aberto a qualquer IES internacional, embora conscientes de que foi desenhado atendendo às especificidades do ES em Portugal.

“There seems a clear difference between its importance and its feasibility depending on society and institutional contexts.”

“I also think you need to reflect on which country this is designed for. QA structures, practices and policies are different from country to country. So one thing that make sense in Portugal may not make sense in the UK and vice-versa. Congratulations for the effort put forward.”

“All the indicators sounds very important especially for European institutions. I evaluated those in consideration of how feasible it is to implement each of the indicators in Japan.”

Foram também identificados alguns desafios, nomeadamente o facto de a aplicação do referencial se poder tornar um procedimento burocrático, dado o detalhe do mesmo; e o facto de poder ser difícil para as IES alocarem recursos financeiros e humanos para cumprirem cada um dos critérios e indicadores definidos.

“The challenge is to apply a very detailed framework, as sometimes this is seen as a more bureaucratic procedure.”

“Excellent criteria but institutions may find it challenging to allocate sufficient financial and other resources to enact each one.”

Por último, foram sugeridas algumas melhorias: priorizar as áreas e as dimensões, atendendo à importância atribuída a cada uma delas; alterar a numeração das dimensões, critérios e indicadores porque torna-se confuso ter uma numeração igual em todas as áreas; e reorganizar o referencial, de modo a clarificar a que nível (curso ou instituição) se aplicam as dimensões, critérios e indicadores. A este propósito, foram efetuadas melhorias no referencial, tendo-se renumerado as dimensões, critérios e indicadores, de modo a tornar a leitura mais simples. Foi também identificado a que nível se aplicam as dimensões, critérios e indicadores, tendo-se usado a cor azul para cursos e verde para instituição. A priorização das áreas e dimensões é algo que se considera importante realizar, embora exija uma nova recolha de dados, podendo vir a fazer parte de um estudo futuro.

“I think it would be more informative if the process allows prioritizing the areas and dimensions.”

“All sounds very important and difficult to differentiate in terms of their importance.”

“I would suggest to change the numbers of the criteria and indicators, as they can be confused from section to section. Thank you for your work!”

“I have found the instrument too lengthy so either you think about filtering criteria based on perceived relevance or you may need to reorganized it differently to ensure that is targeted to specific users (management, students, staff, etc.).”

4.3 Versão final do referencial de avaliação da qualidade em Educação Aberta e a Distância no Ensino Superior em Portugal

ÁREA 1 | POLÍTICA DE GARANTIA DA QUALIDADE

Dimensão 1.1: Visão institucional e integração da EAD no plano estratégico

Critérios	Indicadores
1.1.1 A instituição define a sua visão, missão e políticas atendendo às necessidades da sociedade, ao quadro político nacional e regional vigente e às tendências internacionais.	<ul style="list-style-type: none">• A EAD é integrada na estratégia geral da instituição e o seu valor é claramente definido.• Existe uma equipa responsável pela implementação e monitorização da estratégia de EAD na instituição, sendo coordenada por especialistas na área, preferencialmente internos e externos à instituição (ex.: representantes do tecido económico, social e cultural).• Existem políticas institucionais relativas ao acesso aberto e ao desenvolvimento de práticas educacionais abertas.

Dimensão 1.2: Sistema de garantia da qualidade

Critérios	Indicadores
1.2.1 A instituição tem uma política de garantia da qualidade centrada no estudante que abrange todas as suas áreas de atuação.	<ul style="list-style-type: none">• A política de garantia da qualidade é definida de forma transparente e participativa, incluindo a perspetiva dos vários <i>stakeholders</i>.• São promovidas iniciativas (ex.: integração de cursos <i>online</i> na oferta formativa regular da instituição) que refletem o compromisso da instituição para com a EAD, tendo os <i>stakeholders</i> uma participação ativa em todo o processo.• São definidas políticas de qualidade relacionadas com a avaliação <i>online</i>, promovendo-se a investigação em torno desta temática, bem como o desenvolvimento e adaptação de ferramentas e técnicas de avaliação que atendam às especificidades dos cursos <i>online</i>.• Existem mecanismos que asseguram uma avaliação das aprendizagens justa e transparente (ex.: critérios de avaliação bem definidos e do conhecimento dos estudantes).• A instituição proporciona formação ao seu <i>staff</i> no que respeita à implementação efetiva dos procedimentos de garantia da qualidade.

Dimensão 1.3: Plano técnico e tecnológico

Critérios	Indicadores
1.3.1 O plano técnico e tecnológico identifica as necessidades técnicas da instituição e define as políticas de manutenção e segurança dos sistemas e tecnologias selecionados.	<ul style="list-style-type: none">• São identificadas as necessidades técnicas atuais e futuras da instituição, selecionando-se plataformas e outras tecnologias adequadas a essas mesmas necessidades.• A instituição tem uma política de integração dos sistemas de suporte à EAD na infraestrutura central (ex.: departamento de informática), sendo essa infraestrutura responsável por fazer a manutenção dos sistemas e informar atempadamente os utilizadores de possíveis falhas que possam decorrer da manutenção.• São definidas políticas de segurança relativamente aos sistemas e servidores.

Dimensão 1.4: Gestão de projetos e sustentabilidade financeira

Critérios	Indicadores
1.4.1 É realizada uma gestão de projetos eficiente, no sentido de se garantir a eficácia no desenvolvimento dos cursos, no que respeita ao tempo de execução, às pessoas envolvidas e ao orçamento alocado.	<ul style="list-style-type: none">• Existe um plano que detalha o processo de desenvolvimento dos cursos <i>online</i>, nomeadamente o cronograma de execução, os requisitos técnicos, os recursos humanos e financeiros alocados, assim como a responsabilidade de cada pessoa envolvida. A capacidade de interdependência profissional e trabalho de equipa é igualmente tida em consideração.

ÁREA 2 | PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APROVAÇÃO DO CURSO

Dimensão 2.1: Definição do currículo, materiais do curso e recursos de aprendizagem

Critérios	Indicadores
2.1.1 A definição do currículo é da responsabilidade do corpo docente, dos estudantes e dos restantes <i>stakeholders</i> .	<ul style="list-style-type: none">• O currículo tem por base as necessidades do público-alvo, as exigências do mercado de trabalho, as exigências nacionais e internacionais.• Os conteúdos são relevantes e suportados por investigação atual na área e por práticas

<p>2.1.2 Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são atuais e de fácil compreensão para os estudantes.</p>	<p>pedagógicas sólidas, de modo a permitir o alcance dos objetivos estabelecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os materiais e os recursos são objeto de verificação regular e atualização, de modo a garantir a sua qualidade. • É utilizada uma linguagem acessível nos materiais e recursos, sendo de fácil compreensão por todos os estudantes.
<p>2.1.3 A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais e recursos dos cursos <i>online</i>, contribuindo para a democratização do ensino e para o aumento dos repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A instituição estabelece procedimentos de gestão de direitos de autor no desenvolvimento de REA e promove a sua reutilização. • Sempre que possível, os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são convertidos em REA, em parte ou na sua totalidade, e disponibilizados em repositórios. • Os REA reutilizados e remixados são oferecidos de novo à comunidade educativa, através da disponibilização em repositórios.
<p>2.1.4 Existe informação clara sobre os direitos autorais e as licenças abertas no que respeita à produção e à consulta de materiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes e os docentes são informados dos limites dos direitos autorais e das licenças abertas (ex.: <i>creative commons</i>) e os estudantes são orientados para fontes de acesso aberto de qualidade.

Dimensão 2.2: Desenho pedagógico

Critérios	Indicadores
<p>2.2.1 O desenho do curso é centrado no estudante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias pedagógicas adotadas, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino têm como aspeto central o estudante, atendendo às suas reais necessidades de formação previamente identificadas.
<p>2.2.2 Os objetivos do curso são coerentes com os objetivos da instituição e com os princípios subjacentes à EAD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os objetivos do curso são formulados num nível geral e num nível mais específico (objetivos de aprendizagem) e traduzem os conhecimentos e competências a desenvolver pelos estudantes. • Os objetivos do curso orientam o desenho do mesmo, existindo uma coerência fundamentada entre os conteúdos programáticos e os objetivos de

2.2.3 Existe um guia do estudante de fácil acesso que disponibiliza informações importantes sobre o curso.

aprendizagem e entre estes e as metodologias de ensino e avaliação.

- Os objetivos do curso são consistentes com as políticas institucionais, com os seus objetivos e com os princípios da EAD (ex.: autonomia, flexibilidade, personalização, interação, colaboração, abertura, etc.).
- O guia do estudante inclui informações importantes para os estudantes, tais como os objetivos do curso; os requisitos técnicos e científicos (se aplicável); os direitos e deveres do estudante *online*; uma nota biográfica e os contactos dos docentes; a estrutura do curso; as metodologias de ensino e avaliação; a bibliografia obrigatória; a descrição da estratégia de interação e comunicação com os docentes e os horários de atendimento virtual e presencial (se aplicável); o cronograma do curso, a calendarização das atividades e uma descrição detalhada da carga de trabalho; orientações sobre questões de propriedade intelectual e plágio; etc.

2.2.4. A relação entre os conteúdos, os recursos, as atividades de aprendizagem e a avaliação é explicada de forma transparente e clara aos estudantes.

- Ao longo do curso são feitas introduções às temáticas e disponibilizados sumários e ligações que tornam os vários materiais coerentes entre si.
- O propósito de cada atividade é esclarecido aos estudantes e são fornecidas orientações detalhadas sobre o que se espera.

Dimensão 2.3: Desenho técnico e tecnológico

Critérios

2.3.1 Existe uma ligação entre as necessidades dos estudantes e as características das tecnologias selecionadas para o curso.

Indicadores

- Os materiais do curso e os recursos de aprendizagem são disponibilizados em formatos compatíveis com a infraestrutura disponível ao público-alvo, tendo-se sempre em consideração as condições locais e os contextos socioeconómicos, de modo a alcançarem-se os resultados desejados.
- Os formatos adotados são compatíveis com vários sistemas operativos, navegadores e dispositivos, de modo a otimizar a interação entre o estudante e a plataforma EAD adotada. A adoção de formatos abertos é encorajada.
- Os programas (*software*) necessários à realização do curso são gratuitos e são fornecidas instruções claras sobre a sua instalação.
- São disponibilizadas ferramentas de web conferência para toda a comunidade e sempre que se realizem sessões síncronas existe a possibilidade de as gravar e de as disponibilizar para posterior visualização.
- As tecnologias selecionadas estão disponíveis 24 horas por dia, 7 dias por semana.
- Sempre que se verifique um incidente técnico imprevisível com as tecnologias selecionadas, os serviços responsáveis estão preparados para agir imediatamente e informar os utilizadores em tempo útil.
- A plataforma de EAD integra ferramentas que possibilitam uma aprendizagem personalizada e colaborativa.
- Verifica-se uma interoperabilidade entre sistemas (plataforma de EAD, sistema de gestão académica, sistema de gestão financeira, etc.).

2.3.2 Os critérios de usabilidade técnica são cumpridos e as diretrizes de acessibilidade respeitadas.

- O curso tem um *design* apelativo e a navegação é intuitiva.
- A plataforma de EAD é atual, rápida e confiável; as páginas de conteúdo/atividade são legíveis.
- São adotadas diretrizes de acessibilidade (ex.: WCAG-W3C).
- A plataforma de EAD e as tecnologias selecionadas são de fácil utilização para todos os utilizadores, incluindo pessoas com deficiência.

Dimensão 2.4: Processo de aprovação

Critérios

Indicadores

2.4.1 A aprovação dos cursos de EAD passa por um processo formal de aprovação interno à instituição.

- O curso respeita as diretrizes de qualidade definidas internamente pela instituição e, sempre que aplicável, atende aos requisitos das entidades competentes (ex.: A3ES).

Dimensão 2.5: Questões éticas

Critérios

Indicadores

2.5.1 A instituição define políticas que assegurem o respeito pela diversidade e inclusão, a equidade de acesso a grupos desfavorecidos e a não discriminação em todas as suas formas.

- É respeitada a igualdade de género, o multiculturalismo, a coesão, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.
- É adotada uma linguagem inclusiva e respeitada a diversidade geográfica, social, cultural e digital.
- As necessidades educativas especiais são tidas em consideração aquando da planificação e desenvolvimento dos cursos (ex.: na definição da avaliação, na conceção dos materiais, na definição da estratégia de comunicação, etc.).

2.5.2 A instituição define políticas de propriedade intelectual no que respeita aos materiais dos cursos *online*.

- São disponibilizados sistemas de deteção de plágio, preferencialmente integrados na plataforma de EAD.

ÁREA 3 | APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE, ENSINO E AVALIAÇÃO

Dimensão 3.1: Autonomia, flexibilidade e personalização

Critérios	Indicadores
3.1.1 A estrutura do curso é flexível, potencia a personalização da aprendizagem e a autonomia dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none">• O curso segue uma estrutura clara e modular (ex.: módulos, temas, unidades).• O curso respeita os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, permitindo uma navegação não linear.• Os estudantes têm controlo sobre as suas escolhas, nomeadamente no que respeita aos recursos e materiais de aprendizagem, temas abordados, metodologia de avaliação, etc.• O curso permite que os estudantes façam a gestão da sua própria aprendizagem. Embora possam existir prazos estabelecidos no decorrer do curso, é dada a possibilidade aos estudantes de poderem determinar o seu ritmo de aprendizagem e gerir o seu tempo de forma individual.

Dimensão 3.2: Interação, colaboração e comunicação

Critérios	Indicadores
3.2.1 O curso proporciona aos estudantes a oportunidade de comunicarem com os colegas, com os docentes e de construírem colaborativamente o conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">• As atividades do curso promovem o desenvolvimento de competências de reflexão, análise e pensamento crítico, proporcionando uma aprendizagem ativa e colaborativa.• As atividades ajudam os estudantes a construírem a sua própria aprendizagem, promovendo tipos de envolvimento e interação apropriados (estudante-estudante, estudante-conteúdo, estudante-professor).• São adotadas estratégias que evitem sentimentos de isolamento e alienação (ex.: incentivo constante à participação e

discussão; contacto direto com os estudantes quando há sinais de pouca participação).

- São fornecidas orientações claras sobre a forma como os estudantes devem comunicar entre si e com os docentes, tendo por base as regras éticas de colaboração e é esclarecida a função de cada canal de comunicação (ex.: fórum, chat, etc.).

Dimensão 3.3: Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem

Critérios

Indicadores

3.3.1 O curso contempla, de forma equilibrada, uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa, com vista a monitorizar o progresso dos estudantes durante e no final do curso.

- O curso contempla atividades de autoavaliação promotoras de uma aprendizagem autónoma. Estas atividades fornecem um *feedback* automático, permitindo que os estudantes alcancem progressivamente as competências preconizadas.
- São adotadas estratégias de avaliação inovadoras e adequadas à EAD (ex.: avaliação pelos pares, trabalho colaborativo, autoavaliação, atribuição de *badges*, etc.), respeitando sempre a missão institucional.
- A avaliação é sempre acompanhada de *feedback* sobre o desempenho dos estudantes, fornecido em tempo útil. Sempre que possível o *feedback* deve atender às necessidades específicas de cada estudante.
- Os estudantes são sempre informados sobre o tempo máximo para obtenção de *feedback*.
- São fornecidas as condições necessárias para os estudantes progredirem na carreira académica, nomeadamente através de mecanismos de monitorização que permitam uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório.
- São previstos métodos de avaliação específicos para estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados, evitando ao máximo a sua retenção e, sempre que se

3.3.2 O sistema de avaliação é consistente, transparente, justo, confiável e garante o princípio da equidade.

3.3.3 O sistema de créditos está alinhado com o sistema nacional e europeu (ECTS).

3.3.4 A instituição tem mecanismos que garantem a verdadeira identidade do estudante.

justifique, são informados de percursos alternativos.

- Os critérios de avaliação e os resultados esperados são comunicados aos estudantes antes da realização das atividades.
- A quantidade e a complexidade do trabalho exigido durante o curso correspondem aos créditos atribuídos.
- Existe prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes (ex.: soluções de *online proctoring*, sistemas biométricos, avaliação por web conferência, etc.).

ÁREA 4 | ADMISSÃO DOS ESTUDANTES, RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO

Dimensão 4.1: Admissão dos estudantes

Critérios

Indicadores

4.1.1 O processo de seleção e admissão dos estudantes é transparente e implementado de forma consistente.

- Existe uma especificação clara dos requisitos de admissão do curso e dos conhecimentos prévios exigidos, sempre que aplicável.
- O processo de inscrição no curso é simples.

Dimensão 4.2: Reconhecimento e certificação

Critérios

Indicadores

4.2.1 A instituição adota procedimentos justos de reconhecimento de qualificações e aprendizagens prévias.

- As qualificações de ensino superior e as aprendizagens prévias, incluindo as aprendizagens formais e não formais, são reconhecidas pela instituição.

4.2.2 Os processos de certificação são suficientemente elucidativos.

- Os estudantes recebem documentação que explica as qualificações obtidas, incluindo os resultados de aprendizagem alcançados.

4.2.3 A instituição reconhece o contributo da EAD para a internacionalização e mobilidade virtual.

- A instituição contribui para elucidar as entidades empregadoras sobre as competências adquiridas pelos estudantes, sejam elas formais ou não-formais.
- São estabelecidos acordos de intercâmbio com outras instituições de ensino que oferecem cursos *online*.
- Os cursos que atribuam créditos formais (ex.: ECTS) podem ser reconhecidos pela instituição como mobilidade virtual.

ÁREA 5 | PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE (STAFF)

Dimensão 5.1: Recrutamento e condições de emprego

Critérios

Indicadores

5.1.1 A instituição define critérios transparentes de recrutamento de docentes, tutores, administrativos e técnicos.

- As responsabilidades e funções associadas a cada cargo são claramente especificadas.
- É dada preferência a profissionais com experiência e competência comprovada na área da EAD.
- A atuação em EAD é valorizada na avaliação do desempenho docente.
- A lecionação de cursos de EAD é contabilizada no serviço docente.

Dimensão 5.2: Pessoal não docente - qualificações e competências

Critérios

Indicadores

5.2.1 Os administrativos e técnicos são detentores de qualificações e experiência adequadas à sua posição.

- Os administrativos e técnicos têm formação atual na sua área de atuação e em EAD.

Dimensão 5.3: Docentes e tutores - qualificações e competências

Critérios

Indicadores

5.3.1 Os tutores têm formação na área científica do curso e têm competências pedagógicas e de comunicação

- Os tutores utilizam estratégias adequadas para criar presença no curso e para verificar o progresso dos estudantes no decorrer do curso (ex.: enviam lembretes periódicos para

adequadas, estando cientes dos desafios da EAD.

5.3.2 A instituição incentiva a publicação e a partilha de experiências pedagógicas.

5.3.3 A planificação da carga de trabalho dos docentes reconhece que é necessário tempo suficiente para o planeamento, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos *online*.

orientar os estudantes, lançam questões para incentivar a discussão, estimulam a reflexão e o encadeamento do conhecimento prévio com o novo conhecimento, têm em consideração os vários estilos de aprendizagem dos estudantes, etc.).

- Os tutores asseguram horários de atendimento flexíveis e ampliados, fornecem feedback atempadamente e de forma simpática.
- Existe um responsável por gerir o corpo de tutores (ex.: docentes, coordenadores de curso).
- É incentivada a publicação interna e externa sobre ensino e aprendizagem *online*.
- São organizados eventos de partilha de experiências e boas práticas sobre EAD, premiando as melhores iniciativas de acordo com critérios transparentes.
- A carga de trabalho dos docentes é medida atendendo ao planeamento do curso; à preparação dos materiais; à definição das estratégias de ensino e avaliação; à monitorização do curso e supervisão de tutores; e às horas de contacto com os estudantes (sessões *online* e/ou presenciais).

Dimensão 5.4: Formação e desenvolvimento profissional

Critérios

Indicadores

5.4.1 A instituição oferece regularmente formação inicial e contínua, apoiando todas as pessoas envolvidas no planeamento, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos *online*.

- A formação incide em aspetos relevantes para a EAD.
- A instituição oferece materiais de apoio (*guidelines*, tutoriais) disponíveis de forma permanente.
- A instituição tem uma política clara em relação à aquisição e desenvolvimento de competências digitais.

Dimensão 5.5: Apoio técnico e administrativo

Critérios	Indicadores
5.5.1 É disponibilizado apoio técnico e administrativo permanente.	<ul style="list-style-type: none">• Ao longo do processo de criação do curso é disponibilizado apoio técnico a todas as pessoas envolvidas, permitindo-lhes solucionar problemas remotamente e de forma atempada.

Dimensão 5.6: Constituição e dimensão das equipas

Critérios	Indicadores
5.6.1 O quadro de funcionários é suficiente para dar resposta às necessidades dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none">• A dimensão das equipas é definida de modo a poder-se dar resposta ao trabalho diário em tempo útil.
5.6.2 Existe uma equipa especializada na conceção de cursos EAD.	<ul style="list-style-type: none">• As equipas de criação dos cursos são multidisciplinares, sendo constituídas, pelo menos, por um <i>instructional designer</i>/responsável pela componente didático-pedagógica e por um técnico de multimédia.

ÁREA 6 | APOIO AO ESTUDANTE

Dimensão 6.1: Ambientação ao curso

Critérios	Indicadores
6.1.1 Existe um período de ambientação à EAD antes do curso iniciar.	<ul style="list-style-type: none">• Existe um espaço de acolhimento ao curso que possibilita um ponto de partida comum a todos os estudantes.• No espaço de acolhimento são dadas as boas-vindas e incentivada a partilha de expectativas e de algumas informações pessoais que proporcione uma aproximação entre os estudantes.• São disponibilizadas instruções sobre como começar e onde encontrar as várias componentes do curso, através de tutoriais.

- São disponibilizados códigos de conduta para um comportamento *online* adequado, regras de netiqueta e dicas de gestão de tempo.
- Durante o período de ambientação os estudantes têm contacto com a metodologia de ensino e avaliação, com a plataforma de EAD, permitindo trabalhar as competências digitais relacionadas com as ferramentas utilizadas durante o curso (ex.: plataforma de EAD, sistema de web conferência, etc.).
- Os estudantes que evidenciem mais dificuldades (técnicas e pedagógicas) têm acesso a recursos complementares que os ajudem a melhorar os aspetos sinalizados.
- Os antigos estudantes podem ser envolvidos na integração dos novos estudantes, nomeadamente através da gravação de depoimentos sobre a sua experiência no curso.

Dimensão 6.2: Aconselhamento e apoio académico, administrativo e financeiro

Critérios

Indicadores

6.2.1 Os estudantes têm acesso a serviços de apoio académico, administrativo e financeiro (se aplicável) antes e no decorrer do curso.

- Existem serviços de aconselhamento pessoal, académico e profissional, assim como apoio administrativo desde a inscrição até à fase de conclusão do curso.
- Existe um gabinete com profissionais especializados que respondem em tempo útil às solicitações.

Dimensão 6.3: Suporte técnico

Critérios

Indicadores

6.3.1 Ao longo do curso os estudantes têm acesso a apoio técnico adequado.

- O apoio técnico é fornecido por pessoal especializado, em horário alargado.
- Os estudantes recebem apoio técnico relativo à plataforma de EAD mas também a outros aspetos (ex.: *software*, email, etc.).
- São disponibilizados tutoriais e guiões aos estudantes, incidindo sobre as ferramentas tecnológicas a utilizar no curso,

nomeadamente sobre as ferramentas associadas à plataforma de EAD.

- Os serviços técnicos estão preparados para responder prontamente a estudantes com deficiência e/ou em desvantagem socioeconómica, ativando os mecanismos necessários para ultrapassar qualquer barreira tecnológica que dificulte o processo de aprendizagem.
- Existe um espaço com Perguntas Frequentes (FAQs) de modo a facilitar o esclarecimento de dúvidas aos estudantes.

Dimensão 6.4: Reclamações e sugestões

Critérios

Indicadores

6.4.1 Existe um mecanismo formal de reclamações e sugestões.

- Os estudantes têm conhecimento do mecanismo de reclamações e sugestões desde o início do curso, existindo a possibilidade de fazerem reclamações/sugestões em qualquer momento do curso.
- A resolução dos problemas identificados através do sistema de reclamações é prioritária.
- A resolução dos problemas identificados é feita de forma justa e atempada.

ÁREA 7 | GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Dimensão 7.1: Recolha, análise e utilização da informação

Critérios

Indicadores

7.1.1 Existem orientações específicas para a recolha e utilização dos dados, incluindo políticas de privacidade, segurança e armazenamento.

- Existe um banco de dados atualizado sobre os estudantes que reúne os perfis sociodemográficos dos estudantes e necessidades de aprendizagem específicas (ex.: deficiência; situação laboral, tais como trabalhadores-estudantes, etc.).
- Existem procedimentos de proteção de dados pessoais dos estudantes, salvaguardando a

7.1.2 Existe um mecanismo de identificação e análise de necessidades e expectativas tanto dos estudantes quanto do mercado.

confidencialidade dos mesmos, estando de acordo com o disposto no Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho - Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

- Existe um sistema que regista e armazena os dados de acesso dos professores, coordenadores, tutores e estudantes à plataforma de EAD.
- Os dados recolhidos através das análises de aprendizagem (*learning analytics*) são utilizados para melhorar o curso e, conseqüentemente, o sucesso dos estudantes.
- Os resultados da avaliação das aprendizagens são registados de forma segura e estão disponíveis para os estudantes.
- O acesso aos dados é feito apenas por pessoas autorizadas para esse fim e a confidencialidade é sempre mantida.
- Os cursos são desenvolvidos com base numa análise de necessidades, incluindo estudos de mercado, necessidades profissionais, expectativas dos estudantes e prioridades nacionais e internacionais, tendo-se sempre em consideração as necessidades institucionais.

ÁREA 8 | INFORMAÇÃO PÚBLICA

Dimensão 8.1: Disseminação da informação

Critérios

Indicadores

8.1.1 A instituição divulga informação acerca da sua estratégia de EAD e sobre a oferta formativa *online*.

- A estratégia de EAD pode ser consultada publicamente no site institucional.
- É disponibilizada a informação necessária, nos mais variados meios de comunicação institucionais, para ajudar os estudantes a tomarem decisões sobre os seus estudos (ex.: público-alvo, objetivos do curso, metodologia de ensino e avaliação, pré-requisitos,

cronograma, carga de trabalho, custos associados, modalidade de aprendizagem, língua(s) do curso, etc.).

- São indicadas as competências digitais mínimas exigidas, as condições técnicas (ex.: boa ligação à internet, *webcam*, etc.) e, se aplicável, os requisitos do curso e os conhecimentos prévios.
- A informação relativa ao curso é disponibilizada em todas as línguas nas quais o curso é oferecido.

ÁREA 9 | MONITORIZAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA

Dimensão 9.1: Monitorização da política de garantia da qualidade

Critérios	Indicadores
9.1.1 Existem mecanismos de monitorização e revisão dos procedimentos de garantia de qualidade da instituição que asseguram que o plano estratégico relativo à EAD é implementado, avaliado e melhorado regularmente.	<ul style="list-style-type: none">• São estabelecidas métricas (ex.: <i>KPIs</i>) que ajudam na avaliação da qualidade e sucesso dos cursos <i>online</i>, sendo os resultados posteriormente reportados a todos os <i>stakeholders</i>.• O <i>feedback</i> obtido a partir dos <i>stakeholders</i> é sistematicamente analisado e disponibilizado às chefias institucionais, que por sua vez analisam a adequação do plano às necessidades da instituição.• O envolvimento da instituição com a EAD e o custo-benefício associado são monitorizados regularmente e os resultados são partilhados com toda a instituição.

Dimensão 9.2: Monitorização do *design* e aprovação do curso

Critérios	Indicadores
9.2.1 O curso é regularmente monitorizado, de modo a garantir a clareza, utilidade, eficácia e adequação às diferentes necessidades dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none">• O curso é testado em condições muito semelhantes às reais, antes de ser oferecido. Esta testagem é feita por pessoas externas ao curso (ex.: antigos estudantes) e em função do <i>feedback</i> obtido procede-se à otimização do curso.

- São realizadas avaliações internas e externas que permitem identificar os pontos fortes, fracos, oportunidades e fragilidades do curso.
- O currículo, os materiais do curso e os resultados de aprendizagem esperados são revistos e atualizados periodicamente, atendendo ao *feedback* dos *stakeholders*.
- Os requisitos técnicos e a plataforma de EAD são monitorizados de forma regular, à luz dos desenvolvimentos técnicos e educacionais.
- O desenho do curso e as atividades são avaliados regularmente, tendo-se em consideração o *feedback* dos estudantes.
- Existe um mecanismo de obtenção de *feedback* por parte dos professores, tutores e funcionários sobre o funcionamento do curso e sobre a percepção da sua experiência no curso *online* (ex.: autorreflexão).

Dimensão 9.3: Monitorização do processo de ensino e aprendizagem

Critérios

Indicadores

9.3.1 O processo de ensino e aprendizagem é regularmente monitorizado, de modo a garantir-se que a aprendizagem é centrada no estudante.

- Os procedimentos de avaliação, as taxas de sucesso, retenção, abandono e transferência de conhecimentos dos estudantes são monitorizadas continuamente, fornecendo dados úteis para o processo de revisão do curso.
- Os resultados da avaliação dos estudantes são utilizados para introduzir melhorias no currículo.
- É avaliado o grau de satisfação dos estudantes, incidindo sobre a experiência de aprendizagem, o apoio prestado, a resposta às suas necessidades, a qualidade dos materiais e recursos do curso, a eficiência e eficácia dos canais de interação e comunicação e das tecnologias utilizadas.

Dimensão 9.4: Processo de melhoria contínua

Critérios	Indicadores
9.4.1 O desempenho do <i>staff</i> é regularmente monitorizado e são tomadas medidas e melhoria contínua.	<ul style="list-style-type: none">• São realizadas avaliações regulares sobre o desempenho do <i>staff</i>, sendo que os resultados dessas mesmas avaliações são comunicados ao <i>staff</i> e são discutidas estratégias de melhoria do seu desempenho.• O bom desempenho do <i>staff</i> é recompensado através de incentivos e promoções.
9.4.2 Os resultados das avaliações e o <i>feedback</i> recolhido são utilizados para melhorar o curso em todos os níveis e garantir a sua qualidade.	<ul style="list-style-type: none">• Existem evidências de revisão e melhoria da qualidade do curso ao longo do tempo (ex.: relatórios de avaliação interna).• Todos os <i>stakeholders</i> internos e externos são informados dos resultados obtidos e são criados planos de ação em função desses mesmos resultados.

ÁREA 10 | GARANTIA EXTERNA DA QUALIDADE

Dimensão 10.1: Carácter cíclico da garantia externa da qualidade

Critérios	Indicadores
10.1.1 Os mecanismos internos de garantia da qualidade estão alinhados com os órgãos de garantia da qualidade externos.	<ul style="list-style-type: none">• A instituição faz uma seleção de modelos internacionais de qualidade em EAD e revê, de forma cíclica, os seus procedimentos de garantia da qualidade com base nas diretrizes identificadas nesses modelos.• No caso dos cursos formais, para além do cumprimento do ponto anterior, a instituição faz ainda uma revisão periódica e cíclica dos seus procedimentos de garantia da qualidade de modo a assegurar que estão alinhados com os Referenciais da A3ES e com os Padrões e Orientações Europeus para o Ensino Superior (ESG-ENQA).

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

O presente estudo teve como finalidade desenvolver um referencial de avaliação da qualidade em EAD no Ensino Superior em Portugal, de modo a ajudar as IES, e todos os interessados na temática, a garantir a qualidade da Educação Aberta e a Distância. Assim, partindo da problemática identificada - *Que dimensões, critérios e indicadores devem constar no referencial de avaliação da qualidade da educação aberta e a distância no Ensino Superior em Portugal?* - foram definidos objetivos que visaram a seleção e análise de modelos de qualidade internacionais; a identificação de dimensões, critérios e indicadores de qualidade incluídos nesses modelos; a criação do referencial de qualidade para a EAD no ES em Portugal, tendo por base a análise efetuada aos referenciais e modelos de qualidade internacionais; a recolha de pontos de vista acerca das dimensões, critérios e indicadores de qualidade estabelecidos, por inquirição a especialistas nacionais e internacionais; e a disponibilização da versão final do referencial em formato aberto e acessível. Todos estes objetivos foram atingidos, permitindo, desta forma, responder às questões que estiveram na base deste estudo. Com a primeira questão de investigação pretendeu-se saber que dimensões, critérios e indicadores de qualidade constavam nos referenciais e modelos de qualidade internacionais, estabelecendo-se a primeira versão do referencial. Por sua vez, na segunda e última questão de investigação pretendeu-se saber qual era a opinião dos especialistas nacionais e internacionais na área da EAD no ES relativamente às dimensões, critérios e indicadores estabelecidos. Uma análise detalhada a 23 modelos de qualidade e a consequente recolha de pontos de vista dos especialistas permitiu estabelecer 31 dimensões, 44 critérios e 131 indicadores, organizados em 10 áreas, tal como é apresentado na última secção do capítulo anterior. A Tabela 4.22 mostra as áreas e dimensões da versão final do referencial.

Tabela 4.22 – Áreas e dimensões da versão final do referencial de avaliação da qualidade em EAD no ES em Portugal

Área 1 – Política de garantia da qualidade	Dimensão 1.1 – Visão institucional e integração da EAD no plano estratégico; Dimensão 1.2 – Sistema de garantia da qualidade; Dimensão 1.3 – Plano técnico e tecnológico; Dimensão 1.4 – Gestão de projetos e sustentabilidade financeira
Área 2 – Planificação, desenvolvimento e aprovação do curso	Dimensão 2.1 – Definição do currículo, materiais do curso e recursos de aprendizagem; Dimensão 2.2 – Desenho pedagógico; Dimensão 2.3 – Desenho técnico e tecnológico; Dimensão 2.4 – Processo de aprovação; Dimensão 2.5 – Questões éticas
Área 3 – Aprendizagem centrada no estudante, ensino e avaliação	Dimensão 3.1 – Autonomia, flexibilidade e personalização; Dimensão 3.2 – Interação, colaboração e comunicação; Dimensão 3.3 – Avaliação, progresso do estudante e ritmo de aprendizagem
Área 4 – Admissão dos estudantes, reconhecimento e certificação	Dimensão 4.1 – Admissão dos estudantes; Dimensão 4.2 – Reconhecimento e certificação
Área 5 – Pessoal docente e não docente (<i>Staff</i>)	Dimensão 5.1 – Recrutamento e condições de emprego; Dimensão 5.2 – Pessoal não docente: qualificações e competências; Dimensão 5.3 – Docentes e tutores: qualificações e competências; Dimensão 5.4 – Formação e desenvolvimento profissional; Dimensão 5.5 – Apoio técnico e administrativo; Dimensão 5.6 – Constituição e dimensão das equipas
Área 6 – Apoio ao estudante	Dimensão 6.1 – Ambientação ao curso; Dimensão 6.2 – Aconselhamento e apoio académico, administrativo e

	financeiro; Dimensão 6.3 – Suporte técnico; Dimensão 6.4 – Reclamações e sugestões
Área 7 – Gestão da informação	Dimensão 7.1 – Recolha, análise e utilização da informação
Área 8 – Informação pública	Dimensão 8.1 – Disseminação da informação
Área 9 – Monitorização e melhoria contínua	Dimensão 9.1 – Monitorização da política de garantia da qualidade; Dimensão 9.2 – Monitorização do <i>design</i> e aprovação do curso; Dimensão 9.3 – Monitorização do processo de ensino e aprendizagem; Dimensão 9.4 – Processo de melhoria contínua
Área 10 – Garantia externa da qualidade	Dimensão 10.1 – Carácter cíclico da garantia externa da qualidade

A versão final do referencial está também disponível no endereço <https://www.qualidadeemead.com/>, cumprindo-se desta forma o objetivo de o disponibilizar na *web*, em formato aberto e acessível.

Os resultados do estudo empírico demonstram que os especialistas participantes, consideraram que alguns dos critérios e indicadores constantes de modelos de qualidade internacionais não se adaptam à realidade das IES portuguesas, tendo sugerido diversas alterações. Na primeira ronda verificou-se falta de consenso em 31,4% dos itens, sendo que após as alterações sugeridas, este valor reduziu para 7,5%, na segunda ronda. Os resultados alcançados vêm mais uma vez evidenciar a relevância deste estudo, uma vez que a adoção de modelos internacionais, por mais reconhecidos que sejam, nem sempre respondem às necessidades e especificidades de todos os países, com contextos e realidades distintas. Quanto ao reconhecimento e validação internacional, os especialistas internacionais inquiridos consideraram que se trata de um instrumento bastante completo e alinhado com os ESG, apesar de extenso.

Um dos principais objetivos do Processo de Bolonha é o reforço da garantia da qualidade, nomeadamente através da facilidade do reconhecimento das qualificações, da inclusão social e do aumento da mobilidade (Comissão Europeia, 2014). Garantir a qualidade torna-se, portanto, crucial no apoio ao ES, ajudando as IES a responderem aos desafios da mudança, assegurando que as qualificações obtidas pelos estudantes e as suas experiências de aprendizagem permanecem na vanguarda das missões institucionais. É, então, da responsabilidade de cada IES o desenvolvimento de uma cultura de qualidade, pelo que se considera que o referencial de avaliação da qualidade da EAD no ES, se constitui como um instrumento muito útil para essas mesmas IES e para todos os atores envolvidos na planificação, desenvolvimento e oferta de cursos *online* no ES.

Conscientes que os cursos *online* constituem um enorme desafio para as agências de acreditação, o referencial pode também ser útil em processos de acreditação pela A3ES, uma vez que está organizado de acordo com as 10 áreas estruturais identificadas pela ENQA nos ESG (2015) e pela A3ES nos RSIGQ (2016), refletindo ainda a opinião de vários especialistas em EAD no ES em Portugal. Paralelamente, a garantia da qualidade da EAD no ES pode também ser vista como um fator impulsionador da transformação digital das IES, na medida em que contribui para a conquista da confiança dos estudantes, dos *stakeholders* e da sociedade, em geral. É urgente que as IES se reinventem e que sejam implementadas mudanças paradigmáticas, de modo a passarmos da visão de que o ensino *online* suporta o ensino presencial para o inverso (Peres, 2019).

Importa ainda incluir neste capítulo conclusivo o mais recente desenvolvimento na área da EAD no ES em Portugal – a aprovação do regime jurídico do ensino superior ministrado a distância, constituindo-se como a primeira legislação relativa à EAD no Ensino Superior (Decreto-Lei nº133/2019, de 3 de setembro). Esta legislação decorre do disposto no Regime Jurídico do Ensino Superior a Distância - RJED (projeto de Decreto-Lei nº83/2019).⁴⁴

⁴⁴ De notar que a aprovação do regime jurídico do ensino superior ministrado a distância, surge a 3 de setembro de 2019, 3 meses após a solicitação da admissão a provas de doutoramento do presente trabalho.

Tal como referido no ponto 2.3.4 do Enquadramento Teórico, a A3ES, enquanto entidade competente para avaliar e acreditar as IES e os seus cursos, não incluía até então, nos seus processos de acreditação, os cursos de EAD, devido à ausência de definição de critérios específicos. Com a atual legislação pretende-se suprir essa lacuna, “estabelecendo um quadro claro de princípios e regras de acreditação organização e funcionamento da modalidade de ensino superior a distância (...)” (Diário da República, 2019, setembro, 3, p.49). No entanto, uma análise atenta ao documento permite evidenciar algumas limitações, considerando-se que o quadro de princípios estabelecido é pouco claro e incompleto, uma vez que não contempla muitos dos aspetos enunciados nos *standards* internacionais de qualidade em EAD, sugeridos por entidades de referência como sejam os ESG da ENQA.

Uma das críticas mais comumente apontadas à formulação de legislação é a imprecisão e falta de especificação de alguns aspetos considerados de máxima importância. Também o Decreto-Lei (DL) 133/2019 apresenta esta limitação, considerando-se que carece de princípios fundamentais, nomeadamente relativos:

1. Aos **recursos humanos**, pois no Artigo 8º, não é assumida de forma clara a importância do tutor no desenvolvimento e oferta da EAD. Este aspeto poderá estar implícito na alínea c) do referido artigo, embora não seja claro, considerando-se que merecia o devido destaque e transparência. A este propósito, no referencial desenvolvido no âmbito do presente estudo reconhece-se a importância do papel do tutor na garantia da qualidade de um curso de EAD, preconizando-se que os tutores devem ter formação na área científica do curso, assim como competências pedagógicas e de comunicação adequadas, estando cientes dos desafios da EAD (Área 5 – Pessoal docente e não docente (*Staff*); Dimensão 5.3 – Docentes e tutores: qualificações e competências).
2. Ao **apoio ao estudante**, uma vez que não contempla o aconselhamento e o apoio académico, administrativo e financeiro (sempre que aplicável); assim como um mecanismo formal de reclamações e sugestões, permitindo a resolução de problemas de forma justa e prioritária.

3. À **Avaliação do estudantes**, já que o Artigo 14º defende primordialmente a avaliação presencial, revelando-se assim alicerçado em práticas tradicionais decorrentes do ensino presencial que não respeitam as especificidades da EAD. Considera-se, assim, que o referencial desenvolvido vem colmatar esta lacuna, uma vez que sugere a integração de estratégias de avaliação inovadoras e adequadas à EAD (ex.: avaliação pelos pares, trabalho colaborativo, autoavaliação, atribuição de *badges*, etc.); atividades de autoavaliação promotoras de uma aprendizagem flexível e autónoma; métodos de avaliação específicos para estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados, evitando ao máximo a sua retenção. O referencial preconiza ainda as condições necessárias para os estudantes progredirem na carreira académica, nomeadamente através de mecanismos de monitorização e *feedback* atempado, permitindo uma intervenção imediata sempre que se verifique um desempenho insatisfatório por parte do estudante. Ainda relativamente à avaliação, e mais uma vez como alternativa à sua componente presencial, o referencial desenvolvido recomenda que a instituição tenha mecanismos tecnológicos que garantam a verdadeira identidade do estudante, permitindo fazer prova que o estudante que se inscreve no curso é o mesmo que o completa e que recebe os créditos correspondentes, nomeadamente através de soluções de *online proctoring*, sistemas biométricos e avaliação por *web* conferência.
4. Ao **desenho técnico e tecnológico**, já que no DL apenas são referidos meios materiais e tecnológicos, deixando-se de parte aspetos fundamentais que devem ser tidos em consideração quando se opta por esses mesmos meios, como sejam uma ligação clara entre as necessidades dos estudantes e as características das tecnologias selecionadas, o cumprimento dos critérios de usabilidade técnica e o respeito pelas diretrizes de acessibilidade.
5. À **avaliação e garantia da qualidade**, deixando de parte aspetos cruciais no que à monitorização e melhoria contínua dizem respeito. Mais uma vez se considera que o referencial de avaliação da qualidade desenvolvido no âmbito do presente estudo colmata essa lacuna, uma vez que defende que

- os cursos devem ser regularmente monitorizados, de modo a garantir a clareza, utilidade, eficácia e adequação às diferentes necessidades dos estudantes e do mercado;
 - o processo de ensino e aprendizagem deve ser regularmente monitorizado, de modo a garantir-se que a aprendizagem é centrada no estudante.
 - o desempenho do *staff* deve ser regularmente monitorizado e são tomadas medidas de melhoria contínua, sendo o seu bom desempenho recompensado através de incentivos e promoções.
 - os resultados das avaliações e o *feedback* recolhido devem ser utilizados para melhorar o curso em todos os níveis e garantir a sua qualidade.
6. Às **questões éticas**, aspeto que não é contemplado no DL e que é defendido por todos os modelos de qualidade internacionais analisados no presente estudo. A este propósito deveria fazer-se referência à definição de políticas que assegurem o respeito pela diversidade e inclusão, equidade de acesso a grupos desfavorecidos e não discriminação em todas as suas formas.

O documento ignora ainda os mais recentes desenvolvimentos na área da EAD no ES internacional e nacional, não contemplando elementos de reconhecimento e regulamentação da **educação aberta e da educação não formal**, como sejam os Recursos Educacionais Abertos, contrariamente ao que é sugerido por vários documentos internacionais (ENQA, 2015; Inamorato dos Santos et al., 2016; Ossiannilsson, Williams, Camilleri, Brown, et al., 2015; Witthaus et al., 2016).

De uma forma geral considera-se que o DL 133/2019 defende um conceito ultrapassado de EAD, revelando-se incoerente e desajustado, uma vez que por um lado defende que a EAD se deve assumir como uma alternativa de elevada qualidade à modalidade presencial e não apenas uma mera reprodução; mas por outro evidencia estar alicerçado num modelo de ensino-aprendizagem tradicional e desatualizado, dando origem a várias imprecisões e omissões, tal como as que já foram anteriormente elencadas.

Assim, considera-se que o presente referencial constitui um bom complemento ao DL 133/2019, uma vez que para além de incluir aspetos de elevada importância que não foram contemplados na legislação, ajudará as IES a operacionalizar os princípios nele descritos.

O referencial pode ser utilizado atendendo a três propósitos: (i) enquanto instrumento de avaliação das IES que já têm oferta formativa *online* desenvolvida, permitindo uma melhoria contínua das suas práticas e processos; (ii) enquanto instrumento de suporte às IES no que respeita ao seu planeamento estratégico na área da EAD e também (iii) enquanto guia orientador para as instituições que estão agora a iniciar o processo de transformação digital, fornecendo-lhes as diretrizes necessárias para encetarem esse processo com confiança.

O DL 133/2019 reserva ainda alguns dos seus capítulos e artigos à política de financiamento das IES que pretendam alargar a sua oferta de ensino superior, assim como ao contrato de desenvolvimento institucional. É estimulada a constituição de consórcios entre as várias IES, tendo a Universidade Aberta a responsabilidade de aprofundar a sua especialização na investigação e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas na sua área de especialidade - a EAD. Embora a política de financiamento da EAD nas IES em Portugal não seja o foco deste trabalho, considera-se que perante o disposto no DL, há uma clara desigualdade de oportunidades de investimento interno das IES face à Universidade Aberta, principalmente no que respeita ao desenvolvimento de competências de investigação e à capacitação de todo o seu *staff*.

Posto isto, pretende-se com este referencial estabelecer uma cultura de excelência na EAD no ES em Portugal. Foi desenvolvido respeitando os princípios e as características dos modelos de qualidade em EAD identificados por Ossiannilsson *et al.* (2015). Trata-se de um modelo **multifacetado**, pois com ele se pretende alcançar uma visão holística da EAD, incluindo a definição da estratégia de EAD, da política, das infraestruturas, dos processos e dos resultados; **flexível e dinâmico**, na medida em que está desenhado de forma não impositiva, adaptando-se facilmente à rápida e constante evolução da tecnologia, bem como das normas socio-económicas; **integrado e representativo**, já que pretende estimular a prática reflexiva entre todos os *stakeholders* e integrar as perspetivas desses mesmos *stakeholders*, incluindo os estudantes, os funcionários e representantes do tecido económico, social e cultural; e é também ele **multifuncional**, uma vez que tem como finalidade instaurar

uma cultura de qualidade dentro das IES, fornecendo um roteiro para melhorias futuras, podendo também constituir-se como um modelo de comparação externa (*benchmarking*). Considera-se ainda que estamos perante um referencial **contestável**, pelo que é aconselhável que seja utilizado por vários avaliadores, no sentido de se evitar que a qualidade seja avaliada atendendo a crenças, convicções e experiências de um único avaliador; **contextualizado**, porque foi desenvolvido e adaptado atendendo ao contexto específico do ES português, respeitando a sua cultura, linguagem e infraestrutura; **aberto**, já que está desenhado de modo a poder ser utilizado por qualquer pessoa e a potenciar a adaptação à mudança de práticas e a facilitar a inovação; e **personalizado**, porque se centra no estudante e nas características e necessidades individuais, contribuindo para a melhoria da qualidade de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo conclusivo, cabe-nos também refletir sobre alguns dos constrangimentos e limitações encontradas no decorrer desta investigação. O reconhecimento das limitações do próprio estudo revela crescimento por parte do investigador, sendo também muito útil para evitar que se repitam em investigações futuras.

No que respeita ao estudo teórico, sentiram-se duas grandes dificuldades: (i) a identificação de modelos de qualidade internacionais, que exigiu bastante tempo por parte da investigadora; e (ii) o volume do *corpus* documental, já que inicialmente foram identificados 40 modelos, os quais foram analisados, de modo a poder-se aplicar os critérios de exclusão.

Relativamente ao estudo empírico, mais precisamente no que ao estudo Delphi diz respeito, verificaram-se vários constrangimentos, nomeadamente:

- A dimensão do instrumento, aspeto várias vezes mencionado pelos participantes ao longo do estudo. O facto de se ter identificado dimensões, critérios e indicadores tornou o instrumento bastante extenso.
- A falta de clareza da escala de *Likert*, tendo levantado várias dúvidas nos participantes. A forma como estava formulada levou alguns dos participantes a avaliarem o contexto da sua própria instituição e a não fornecerem a sua opinião relativamente à integração dos itens na versão final do referencial. Este aspeto foi rapidamente identificado na primeira ronda, pelo que se agiu de imediato: para aqueles que já tinham respondido, interpretando a escala

dessa forma, foi pedido que respondessem novamente (2 participantes); e para aqueles que ainda não tinham respondido foi enviado novo email a clarificar o propósito da escala. Assim, aconselha-se a que, em investigações futuras, seja usada uma escala mais discriminatória.

- A dificuldade em interpretar alguns dados quantitativos, tendo-se verificado muitas respostas no nível 3 da escala de Likert (Não Concordo Nem Discordo). Por outro lado, os dados qualitativos nem sempre corroboraram os resultados quantitativos, dificultando ainda mais a sua interpretação. A literatura refere que esta é uma das limitações do paradigma pragmático, já que o processo de comparação dos resultados de natureza qualitativa e quantitativa pode revestir-se de alguma complexidade (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).
- O facto de não ter sido possível para os participantes guardar as respostas do questionário e continuar a responder num momento posterior. Este aspeto deve-se ao facto de não ter sido exigida autenticação dos participantes, pelo que a plataforma (*Google Forms*) não tinha como guardar as respostas. Esta limitação foi apontada por alguns participantes no fim da primeira ronda, tendo-se optado por colocar um aviso na parte introdutória do questionário da segunda ronda.
- O processo de recolha de dados demorou mais tempo do que o que estava previsto inicialmente, uma vez que em ambas as rondas foi adiada a data limite de participação, de modo a aumentar a taxa de respostas. Também a análise dos resultados entre as duas rondas foi bastante morosa, dada a dimensão do instrumento.

Quanto à aplicação do questionário a especialistas internacionais foi identificado como constrangimento o facto de o instrumento, após ter sido traduzido para língua inglesa, não ter sido testado, antes de ser enviado aos especialistas internacionais, que apontaram várias críticas à forma como foi traduzido. Como forma de colmatar este aspeto, prevê-se melhorar a tradução do referencial e disponibilizá-lo também em língua inglesa em <https://www.qualidadeemead.com/>.

E porque o ponto de chegada será sempre o ponto de partida, importa também identificar novos caminhos a percorrer:

- Priorizar as dimensões, critérios e indicadores definidos, de modo a que existam critérios mínimos e critérios de excelência.
- Desenvolver uma escala que permita medir o desempenho e identificar em que áreas a instituição e/ou o curso avaliado se deve desenvolver, com base nos resultados obtidos.
- Aplicar o referencial em contextos reais e recolher dados sobre a sua aplicação, de modo a perceber se é de fácil aplicação e se os seus resultados se revelam efetivamente úteis para as IES.

Espera-se que este trabalho de investigação, que se revestiu para nós de um enorme desafio, e simultaneamente, de uma grande satisfação e orgulho, contribua para o aumento da confiança dos estudantes que optam pela EAD e também dos professores que ainda têm uma visão marcadamente tradicional do processo de ensino e aprendizagem. Considera-se que o referencial foi projetado para operar como uma ferramenta de suporte e que, apesar de não fornecer todas as respostas, irá certamente promover a reflexão crítica em torno das questões relacionadas com a qualidade da EAD no Ensino Superior e resultar em práticas conscientes e informadas. A partir de agora, as IES nacionais e todas as partes interessadas têm ao seu dispor um instrumento capaz de as ajudar a delinear um plano de ações de melhoria contínua, permitindo identificar os ajustes necessários, formular juízos e tomar decisões em função dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3ES]. (2016). *Auditoria dos Sistemas internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior*. Recuperado de https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual_Auditoria_PT_V1.2_Out2016.pdf
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3ES]. (n.d.). *Glossário da A3ES*. Recuperado em 23 de maio de 2018 de https://www.a3es.pt/sites/default/files/Glossário_A3ES.pdf
- Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior [A3ES]. (n.d.). O que é a A3ES? Recuperado em 23 de maio de 2018 de <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In Terry Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of online learning* (2ª Edição, pp. 15–44). Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Amado, J. (2013). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (1ª Edição, 19-71). Coimbra.
- American Distance Education Consortium [ADEC]. (2016). *Five Best Practices for Developing Online Courses*. Recuperado em 17 de fevereiro de 2016 de http://adec.edu/wp-content/uploads/Best_practices_developing_online_courses_6-20-16.pdf
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2007). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000119616>
- Australasian Council on Open, Distance and e-Learning [ACODE]. (2014). *Benchmarks for Technology Enhanced Learning*. Recuperado de https://www.acode.edu.au/pluginfile.php/550/mod_resource/content/8/TEL_Benchmarks.pdf

- Bach, T., Dragojević, Đ., Findlay, P., Hering, S., & Udam, M. (2014). *Transparency of European Higher Education through Public Quality Assurance Reports (EQArep)*. Recuperado de [https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Transparency_of_European_higher_education_through_public_quality_assurance_reports_\(EQArep\).pdf](https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Transparency_of_European_higher_education_through_public_quality_assurance_reports_(EQArep).pdf)
- Badrul, H. K. (1997). Eight Dimensional E-Learning Framework by Khan. Recuperado em 16 de março de 2016 de http://asianvu.com/bookstoread/framework/elearning_framework_flyer.pdf
- Bates, T. (2008, 7 de junho). What is e-learning? [Blog post] Recuperado de <https://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-e-learning/>
- Bielschowsky, C., Laaser, W., Mason, R., Sangra, A., & Hasan, A. (2009). *Reforming Distance Higher Education in Portugal*. Recuperado de http://www2.uab.pt/producao/sd/docs/Reforming_Distance_Learning_Higher_Education_in_Portugal.pdf
- British Accreditation Council [BAC]. (2012). *Accreditation Handbook*. Recuperado de <https://www.the-bac.org/wp-content/uploads/2015/02/BAC-Accreditation-Handbook.pdf>
- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4ª Edição). London. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>
- Brown, B., Cochran, S., & Dalkey, N. (1969). *The Delphi Method, II: Structure of Experiments*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperado de https://www.rand.org/pubs/research_memoranda/RM5957.html
- Brusoni, M., Damian, R., Grifoll Sauri, J., Jackson, S., Kömürçügil, H., Malmedy, M., Matveeva, O., Motova, G., Piszcz, S., Pol, P., Rostlund, A., Soboleva, E., Tavares, O.

- & Zobel, L. (2014). *The concept of Excellence in Higher Education*. Recuperado de <http://www.enqa.eu/index.php/publications/>
- Butcher, N., & Wilson-Strydom, M. (2013). *A Guide to Quality in Online Learning. Academics partnership*. Recuperado de Academic Oartnerships website: https://www.chea.org/userfiles/uploads/A_Guide_to_Quality_in_Online_Learning.pdf
- Cação, M. (2010). *Perceptions of quality in e-learning: a case study* (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/14225>
- Caldeira, J. (2017). *Design de um modelo pedagógico de formação a distância na formação contínua de magistrados* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/34134>
- Casanova, D. G. (2014). *Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia no Ensino Superior : Construção de um Referencial de Qualidade* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/263344984_Aprendizagem_Potenciada_pela_T%0Decnologia_no_Ensino_Superior_Construo_de_um_referencial_de_qualidade
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- Cedefop. (2012). *Annual report 2011*. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6677a382-3013-4887-a6f8-1ff2087b9606/language-en>
- Cedefop. (2012). *Annual report 2011*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6677a382-3013-4887-a6f8-1ff2087b9606/language-en>
- Comissão Europeia, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], & Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf

Comissão Europeia. (2014). *Modernisation of Higher Education: New modes of learning and teaching in Higher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://portal3.ipb.pt/images/icm/1.2_2014_modernisation_en.pdf

Comissão Europeia. (n.d.). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

What is OER?. (n.d). In *Creative Commons*. Recuperado em 11 de junho de 2016 de https://wiki.creativecommons.org/wiki/What_is_OER%3F

Commonwealth of Learning [COL]. (2016). *Guidelines for Quality Assurance and Accreditation of MOOCs*. British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2362/2016__Guidelines-QAA-MOOCs.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Council for Higher Education Accreditation [CHEA]. (2002). *Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning. CHEA Monograph Series 2002, Number 1*. Recuperado de <https://www.chea.org/accreditation-and-assuring-quality-distance-learning>

Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cowley, S. (2013). Developing a coherent body of knowledge for health visiting. *Journal of Health Visiting*, 1(1), 66–66.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa : Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed.

Crisp, J., Pelletier, D., Duffield, C., Adams, A., & Nagy, S. (1997). The Delphi method? *Nursing Research*, 46(2), 116–118.

- Daniel, S. J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 1–20. Recuperado de <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>
- Davis, K., Drey, N., & Gould, D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 1386–1400. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020748909000698?via%3Dihub>
- Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de junho. (2008). Aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior. *Diário da República*, 1º Série, 121, 3835-3853.
- Decreto-Lei nº 133/2019 de 3 de setembro. (2019). Aprovação do regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. *Diário da República*, 1º Série, 168, 49-57.
- Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março. (2006). Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, 1º Série, 60, 2242-2257.
- Deepwell, F. (2007). Embedding quality in e-learning implementation through evaluation. *Educational Technology and Society*, 10(2), 34–43.
- Delbecq, A. L., Ven, A. H. Van de, & Gustafson, D. H. (1975). *Group Techniques for program planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, Illinois: Scott Foresman Company. Recuperado de <https://sites.google.com/a/umn.edu/avandeven/publications/books/group-techniques-for-program-planning>
- Denzin, N. K. (1973). *The values of social sciences* (2ª Edição). Nova Iorque: Transaction Books.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick (USA); London (UK): Aldine Transaction.

- Dias, A. J. B. P. (2006). *E-assessment no ensino superior: constrangimentos e potencialidades* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/1376>
- Direção Geral do Ensino Superior. (2019). Integração da A3ES no European Quality Assurance Register (EQAR). Recuperado em 5 de janeiro de 2019 de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/integracao-da-a3es-no-european-quality-assurance-register-eqar>
- Donohoe, H., Stollefson, M., & Tennant, B. (2013). Advantages and Limitations of the e-Delphi Technique. *American Journal of Health Education*, 43(1), 38–46. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599216>
- Duarte dos Santos, L., & Amaral, L. A. M. (2004). Estudos Delphi com Q-Sort sobre a web: A sua utilização em Sistemas de Informação. *5ª Conferência da Associação Portuguesa de Sistemas de Informação*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2280>
- Eaton, S. E. (2010, 31 de dezembro). Formal, Non-formal and Informal Learning: What Are the Differences? [Blog post]. Recuperado em 23 de novembro de 2017 de <https://drsaraheaton.wordpress.com/2010/12/31/formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-the-differences/>
- Education (formal, non-formal, informal). (n.d.). In *Young Adult*. Recuperado de http://www.young-adultt.eu/glossary/listview.php?we_objectID=193
- Ehlers, U. (2010). *Open ECB Check - Low cost, community based certification for E-learning in Capacity Building*. Germany: InWent. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260423357_Open_ECBCheck_Manuel_Low_cost_community_based_certification_for_E-learning_in_Capacity_Building

- Ehlers, U. D. (2004). Quality in e-Learning from a Learner ' s Perspective. The Learners Perspective in the Quality Debate. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1–7.
- Enhancing Quality through Innovative Policy and Practice [EQUIP]. 2016. *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*. Recuperado de https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA]. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium: EURASHE. Recuperado de https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Foundation for Management Development [EFMD]. (2006). *EFMD CEL Criteria, Indicators and Standards*. Bruxelas. Recuperado em 5 de maio de 2016 de <https://www.efmd.org/what-is-efmd/governance/116-accreditation/cel>
- European Higher Education Area [EHEA], Bologna Process, & European Commission. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- European University Association. (2007). *Embedding Quality Culture in Higher Education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Brussels, Belgium: EUA. Recuperado de https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EUA_QA_Forum_publication.pdf

- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 21(78), 11–34.
- Fernandes, J. C. (2015). *Definição do Conceito de Blended Learning. Proposta metodológica no quadro da Terminologia de base conceptual* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/15317>
- Fischer, G. (2014). Beyond hype and underestimation: identifying research challenges for the future of MOOCs. *Distance Education*, 35(2), 149–158. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2014.920752>
- Fischer, R. G. (1978). The Delphi Method: A description, review, and criticism. *Journal of Academic Librarianship*, 4(2), 64–70.
- Flexible Education Norway. (2015). *Quality Standards for Online Education. Quality at every stage*. Recuperado de https://issuu.com/fleksibel_utdanning_norge/docs/kvalitetsnormene_netting
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the policy delphi research method. *Innovative Higher Education*, 31(4), 237–246. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10755-006-9022-8>
- Galiem, J. & Galiem R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Artigo apresentado em *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. The Ohio State University. Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem+&+Gliem.pdf?sequence=1>
- Gaskell, A., & Mills, R. (2014). The quality and reputation of open, distance and e-learning: what are the challenges? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-*

Learning, 29(3), 190–205. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.993603>

Green, B., Jones, M., Hughes, D., & Williams, A. (1999). Applying the Delphi technique in a study of GPs' information requirements. *Health and Social Care in the Community*, 7(3), 198–205. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2524.1999.00176.x>

Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE*: 4(2), 1-8. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244014529773>

Hsu, C., & Ohio, T. (2007). The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 12(10). Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol12/iss1/10>

Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., KerBer, L., Kozłowska, L., Ortega, S., Lauri, L., Risse, M., Schörg, K. & SeppMann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Bruxelas: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Recuperado de <http://www.enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers>

Inamorato dos Santos, A., Yves, P., & Muñoz, J. C. (2016). *Opening up education. A Support Framework for Higher Education Institutions*. European Union. <https://doi.org/10.2791/293408>

Instituto Nacional de Educação à Distância [INED]. (2014). *Acreditação de Instituições e de Cursos de Educação à Distância (EAD) em Moçambique: Manual de Procedimentos do Provedor*. Recuperado de [http://www.mined.gov.mz/IST/INED/Documents/Manual%20%20Provedor%20com%20ficha%20t%C3%A9cnica%20e%20pref%C3%A1cio%2022%20Maio%20%202015%20pdf%20\(1\).pdf](http://www.mined.gov.mz/IST/INED/Documents/Manual%20%20Provedor%20com%20ficha%20t%C3%A9cnica%20e%20pref%C3%A1cio%2022%20Maio%20%202015%20pdf%20(1).pdf)

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & University, L. A. T. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 122.133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

- Jung, I., & Latchem, C. (2012). *Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e-Learning: Models, Policies and Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203834497>
- Jung, I., & Latchem, C. (Eds.). (2012). *Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e-Learning - Models, Policies and Research* (1ª ed.). Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203834497>
- Kalz, M., Kreijns, K., Walhout, J., Castaño-Munoz, J., Espasa, A., & Tovar, E. (2015). Setting-up a European cross-provider data collection on open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 62–77. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2150>
- Kawachi, P. (2014). *Quality Assurance Guidelines for Open Educational Resources: TIPS Framework*. Nova Délia, Índia: CEMCA. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/562/TIPSFramework_Version%205B1%5D%20Copy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kear, K., & Resewell, J. (2016). *Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach*. Heerlen, The Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Recuperado de http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/images/E-xcellence_manual_2016_third_edition.pdf
- Keeney, S., Hasson, F., & McKenna, H. (2006). Consulting the oracle: Ten lessons from using the Delphi technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), 205–212. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03716.x>
- Latchem, C. (2012). *Quality Assurance Toolkit for Open and Distance Non-formal Education*. British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/106/QA%20NFE_150.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Law, P., & Perryman, L. A. (2017). How OpenLearn supports a business model for OER. *Distance Education*, 38(1), 5–22. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2017.1299558>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. Recuperado de <https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-5-69>
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). Introduction. In H. A. Linstone & M. Turoff (Eds.), *The Delphi Method: Techniques and Applications* (pp. 3–12). Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.
- Ludwid, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35(5). Recuperado de <https://www.joe.org/joe/1997october/tt2.php>
- Marshall, S. (2007). *E-Learning Maturity Model: Process Descriptions*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand. Recuperado de <http://www.ascilite.org/conferences/auckland02/proceedings/papers/173.pdf>
- McGhee, P. (2003). *The Academic Quality Handbook - Enhancing Higher Education in Universities and Further Education Colleges*. New York: Routledge.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES]. *Regulação do ensino à distância - nota de enquadramento*. (2019). Recuperado de <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=b494cec5-fe43-4d76-b52a-8e7fb3bb0571>
- Ministério da Educação (MEC). (2007). *Referenciais de qualidade para a Educação Superior e a Distância*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

- Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional e o Ministro da Educação e Ciência (MADR/MEC). (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do Ensino Superior Português*. Recuperado de <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>
- Miranda, R., & Teixeira, A. (2006). Qualidade no Ensino a Distância. *Iniciação ao ensino a distância* pp. 93–99. Bruxelas: Het Gemeenschapsonderwijs. Recuperado de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/461/4/Capitulo8_IAML3.pdf
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: An exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333–358. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09537329108524065>
- Mulder, F., & Janssen, B. (2013). OpenIng up education. In J. Ria, H. Jelgerhuis, & N. van der Woert (Eds.), *Trend Report: Open Educational Resources 2013* (pp. 36–42). Recuperado de [https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Trend%20Report%20OER%202013_EN_DEF%2007032013%20\(LR\).pdf](https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Trend%20Report%20OER%202013_EN_DEF%2007032013%20(LR).pdf)
- Naidu, S. (2017). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38(1), 1–4. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2017.1297185>
- National Universities Commission. (2013). *Guidelines for Open and Distance Learning in Nigerian Universities*. Recuperado de <http://nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2015/01/GUIDELINES-FOR-OPEN-AND-DISTANCE-LEARNING-IN-NIGERIAN-UNIVERSITIES.pdf>
- Nazarenko, A. L. (2015). ScienceDirect Blended Learning vs Traditional Learning: What Works? (A Case Study Research). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 200, 77–82. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815046662?via%3Dihub>

- New Zealand Tertiary College. (2014). *eLearning Guidelines*. Recuperado de [http://www.elg.ac.nz/sites/elg/files/eLg - All perspectives guidelines.pdf](http://www.elg.ac.nz/sites/elg/files/eLg_-_All_perspectives_guidelines.pdf)
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi Technique in Educational Technology Research. *TechTrends*, 55(5), 24–30. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-011-0524-6>
- Online Learning Consortium [OLC] (n.d.). OLC Quality Scorecard - Improve the Quality of Online Learning and Teaching. Recuperado em 16 de março de 2016 de <https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-quality-scorecard-suite/>
- Open Education. (2019). In *Wikipedia*. Recuperado em 23 de setembro de 2019 de https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education
- Open & Distance Learning Quality Council [ODLQC]. (2012). Definitions. Recuperado em 18 de junho de 2017 de <https://www.odlqc.org.uk/odlqc-standards/definitions>
- OpenupEd. (2015). *Definition of Massive Open Online Courses (MOOCs)*. Recuperado de https://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/cei/38654317.pdf>
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality Models in Online and Open Education around the Globe: State of the Art and Recommendations*. Oslo, Norway: ICDE. Recuperado de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10879/pdf/Ossiannilsson_et_al_2015_Qualitymodels.pdf
- Pedro, A. I. R. G. (2015). *Tecnologias e Competências dos Professores do Ensino Básico para o séc. XXI* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18408>

- Piedade, J. M. N. (2017). *Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32280>
- Powell, C. (2002). The Delphi technique: myths and realities Catherine. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376–382.
- Quality Matters. (2014). *Standards from QM*. Recuperado de <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf>
- Rama, K. & A. Hope, (Eds). (2009). *Quality Assurance Toolkit for Distance Higher Education Institutions and Programmes*. British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/105/pub_HE_QA_Toolkit_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, A., & Moreira, A. (orgs). (2014). *Uso das tecnologias da comunicação no ensino superior público português. Análise, sistematização e visualização de informação nas perspetivas institucional e docente*. Aveiro: UA Editora. Recuperado de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12763/1/uso_das_tecnologias_da_comunicacao_no_ensino_superior_publico_portugues.pdf
- Reich, J. (2014, 8 de dezembro). MOOC Completion and Retention in the Context of Student Intent. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>
- Rosewell, J. (2014). The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning (INNOQUAL)*, 2(3), 88–100. Recuperado de <http://papers.efquel.org/index.php/innoqual/article/view/160>
- Rumrill, P. D., Fitzgerald, S. M., & Merchant, W. R. (2010). Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. *Work*, 35(3), 399–404.

<https://doi.org/10.3233/WOR-2010-0998>

- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145–159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Schwier, R. A., & Seaton, J. X. (2013). Participation patterns in selected formal, non-formal, and informal online learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1–15. Recuperado de https://www.academia.edu/3892021/Participation_patterns_in_selected_formal_non-formal_and_informal_online_learning_environments
- Shelton, K. (2010). A Quality Scorecard for the Administration of Online Education Programs: a Delphi Study. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 14(4), 36-62 Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909912.pdf>
- Shinebourne, P. (2009). Using Q Method in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 93–97. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690900800109>
- Shuttleworth Foundation, & Opens Society Foundations. (2008). *The Cape Town Open Education Declaration*. Recuperado de <https://www.capetowndeclaration.org/>
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31–52). Coimbra: Edições Almedina.
- Stacey, P. (2012, 4 de março). The Economics of Open [blog post]. Recuperado de <https://edtechfrontier.com/2012/03/04/the-economics-of-open/>
- UNESCO, & Commonwealth of Learning. (2015). *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education*. France: UNESCO and Commonwealth of Learning. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605>

- UNESCO. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: International Institute for Educational Planning. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190223>
- UNESCO. (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Artigo apresentado em 2012 World Open Educational Resources (OE) Congress, Paris, França. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris_OER_Declaration_01.pdf
- UNESCO. (n.d.). *Open Educational Resources (OER)*. Recuperado em 3 de outubro de 2016 de <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>
- União Europeia [EU]. (2018). *The EU in support of the Bologna Process*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>
- Welch, T. & Reed, Y., (Eds). (2005). *Designing and Delivering Distance Education: Quality Criteria and Case Studies from South Africa*. Johannesburg: National Association of Distance Education Organisations of South Africa (NADEOSA). Recuperado de <https://www.saide.org.za/resources/Library/SADC-COL/resources/NADEOSA.pdf>
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. Recuperado de <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/822>
- William and Flora Hewlett Foundation. (2018). Open Educational Resources. Recuperado em 3 de fevereiro de 2019 de <https://hewlett.org/strategy/open-educational-resources/#overview>
- Witthaus, G., Inamorato dos Santos, A., Childs, M., Tannhauser, A.-C., Conole, G., Nkuyubwatsi, B., & Punie, Y. (2016). *Validation of Non-formal MOOC-based Learning. An Analysis of Assessment and Recognition Practices in Europe (OpenCred)*.

European Union. Recuperado de <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96968/1fna27660enn.pdf>

Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education* [White paper]. JISC, CETIS. Recuperado em 24 de fevereiro de 2017. <https://doi.org/http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>

Ziglio, E. (1996). The Delphi Method and its contribution to decision-making. In M. Adler & E. Ziglio (Eds.), *Gazing into the oracle: The Delphi Method and its application to social policy and public health* (pp. 3–33). London: Jessica Kingsley.

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 Descrição dos modelos de qualidade selecionados
- Anexo 2 Identificação das dimensões, critérios e indicadores de qualidade
- Anexo 3 Modelos que fundamentam cada uma das áreas do referencial
- Anexo 4 Questionário Delphi: Ronda 1
- Anexo 5 Questionário Delphi: Ronda 2
- Anexo 6 IES Públicas em Portugal (Ensino Universitário e Politécnico)
- Anexo 7 Email enviado às IES a solicitar informações relativamente à unidade de EAD
- Anexo 8 Email convite para integrar o estudo Delphi e notificação de abertura da Ronda 1
- Anexo 9 Email de notificação de abertura da Ronda 2
- Anexo 10 Email convite para especialistas internacionais (língua inglesa)
- Anexo 11 Caracterização dos participantes do estudo Delphi
- Anexo 12 Email para lembrar a participação na Ronda 1
- Anexo 13 Resultados da Ronda 1
- Anexo 14 Email para lembrar a participação da Ronda 2
- Anexo 15 Resultados da Ronda 2
- Anexo 16 Ronda 2: Alfa de *Cronbach* por dimensão
- Anexo 17 Caracterização dos especialistas internacionais
- Anexo 18 Questionário aplicado aos especialistas internacionais
- Anexo 19 Resultados do questionário aplicado aos especialistas internacionais