

Ensino Superior em Transição: Estudantes Online

*Higher Education in
Transition: Students online*

Susana Gonçalves, Suzanne Majhanovich (Coord.)



Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico:
Boas Práticas no Ensino Superior

**Ensino Superior em
Transição: Estudantes
Online**

***Higher Education in
Transition: Students
online***

**Ensino Superior em
Transição: Estudantes
Online**

*Higher Education in
Transition: Students
online*

Coordenação | Coordination

Susana Gonçalves

Suzanne Majhanovich

Coimbra, 2021

Coleção | Series

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Coord. da Coleção: Susana Gonçalves

Comissão editorial da coleção | *Editorial Committee*

Helena Almeida, Paula Fonseca, Susana Gonçalves, Cândida Malça, Fátima Neves,

Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 10 Ensino Superior em Transição: Estudantes Online | *Higher Education in Transition: Students online*

Coordenação | Coordination: Susana Gonçalves, Suzanne Majhanovich

Revisão de Textos | *Reviewers*

Susana Gonçalves, Suzanne Majhanovich

ISBN: 978-989-54520-8-8 (impresso)

ISBN: 978-989-54520-9-5 (ebook)

©2021, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording, or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law.

Paginação, grafismo e capa | *Pageination and cover: CINEP | Isabel Santareno*

Foto da capa | *Cover photo: Susana Gonçalves*

Impressão | *Printed by: E-Comunicar*

Depósito Legal | *Legal deposit:*



www.cinep.ipc.pt

Coleção | Series

Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior

Volumes Publicados

Vol. 1 Pedagogia no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Helena Almeida, Fátima Neves

Vol. 2 Inovação no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Paula Fonseca, Cândida Malça

Vol. 3 Ambientes Virtuais no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Vol. 5 Cooperação entre a Comunidade e o Ensino Superior

Coord. Silvino Capitão e Emília Bigotte

Vol. 6 Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coord. António Fragoso e Sandra T. Valadas

Vol. 7 Diversidade no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves e José Joaquim Costa

Vol. 8 Pedagogias Digitais no Ensino Superior

Coord. Sara Dias-Trindade, J. António Moreira e António Gomes Ferreira

Vol. 9 Docência da Matemática no Ensino Superior

Coord. Carla Fidalgo

Vol. 10 Ensino Superior em Transição: Estudantes Online | *Higher Education in Transition: Students online*

Coord. Susana Gonçalves e Suzanne Majhanovich

Índice | *Table of Contents*

Prefácio	1
<i>Preface</i>	5
Parte 1: Inclusão social e oportunidades socioprofissionais	
<i>Part 1: Social Inclusion and social and professional opportunities</i>	9
Capítulo 1 Chapter 1	
Praxe Académica: Mudança de paradigma para o Politécnico de Coimbra	
Susana Gonçalves, Leila Rodrigues e Candida Malça	10
Capítulo 2 Chapter 2	
Gestão de papéis em mães trabalhadoras-estudantes durante a pandemia COVID-19	
Joana Lobo Fernandes e Cláudia Andrade	29

Capítulo 3 | Chapter 3

Students with refugee background in the Polish educational system
in the context of a lockdown period

Anna Młynarczyk-Sokołowska 55

Capítulo 4 | Chapter 4

Online work-integrated learning: developing post-pandemic
work-ready graduates

Melanie Hayes and Leela Cejnar 79

Parte 2: Percepções dos estudantes sobre o Ensino online de emergência

*Part 2: Student's perceptions about emergency online
teaching* 99

Capítulo 5 | Chapter 5

Ensino Superior em Transição: a visão dos futuros engenheiros

Cristina M. R. Caridade 101

Capítulo 6 | Chapter 6

Ensino a distância - Percepções de estudantes de engenharia

Fátima Monteiro, Marina Duarte e Carlinda Leite 121

Capítulo 7 | Chapter 7

Contributing Factors to Outcomes of Online Learning in Higher
Education

Qin Yuan 145

Capítulo 8 | Chapter 8

Business School Students' Perspectives on Emergency Online
Learning (EOL)".

Upasana Singh, Cristy Leask, Craig Blewett, Cecile Gerwel Proches,
and Simon Taylor 157

Sobre os Autores | About the Authors

Coordenadoras | *Coordinators* 185

Sobre os Autores | *About Authors* 187

Capítulo 2

Chapter 2

Joana Lobo Fernandes e Cláudia Andrade

Gestão de papéis em mães trabalhadoras-estudantes durante a pandemia COVID-19

Este artigo pretende dar um contributo para ampliar a compreensão dos desafios que se colocam aos estudantes não tradicionais no Ensino Superior e, em particular, das estudantes que conciliam a atividade académica com a profissional e a maternidade. Partindo de um contexto excecional decorrente da pandemia COVID-19 – confinamento das famílias, interrupção das atividades letivas presenciais para todos os níveis de ensino e teletrabalho quase generalizado - propõe-se perceber a forma como estas estudantes vivenciaram e relatam a experiência de concentrar, num mesmo espaço, as três atividades principais das suas vidas, nomeadamente a atividade profissional em regime de teletrabalho, a maternidade e a vida familiar, e a aprendizagem on-line. Pretende-se também, e a partir deste relato que é inevitavelmente comparativo entre o contexto de “normalidade” anterior à pandemia e aquele de confinamento, extrair linhas de reflexão sobre como pode o Ensino Superior rever-se para um melhor acolhimento dos desafios específicos que se colocam a

estas estudantes e tornar-se mais inclusivo.

Parte-se das linhas orientadoras da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que apontam para a importância de garantir justiça social e eliminar obstáculos para alcançar um potencial educativo no ensino superior (Tonin *et al.*, 2016) e ainda das metas 3 e 5 do ODS nº 4 – Educação de Qualidade, para refletir sobre o modo com o ensino superior, na sua viragem para um ensino cada vez mais digital, poderá criar condições para o desenvolvimento de uma cultura de ensino-aprendizagem “mais amiga” dos trabalhadores-estudantes que são também pais e mães.

Assumindo uma natureza exploratória, considerou-se importante ouvir as mães trabalhadoras-estudantes acerca das suas experiências de conciliação dos três papéis - mãe, profissional e estudante no ensino superior - durante o período de confinamento decorrente da Pandemia COVID-19, fomentando-se ainda uma reflexão comparativa sobre a experiência académica num período dito “normal” e no período de ensino remoto decorrente da situação de pandemia, com recurso a um *focus group*. Os resultados obtidos permitem inferir sobre a importância de questionarmos como as diferentes formas de organizar a dimensão curricular e como as aprendizagens podem beneficiar de uma maior complementaridade entre dinâmicas de ensino presencial e de ensino à distância, favorecendo a equidade de acesso à formação superior, de estudantes adultos com responsabilidades profissionais e familiares.

Enquadramento teórico

Equidade de acesso e frequência do Ensino Superior em Portugal: o caso dos trabalhadores-estudantes

Os princípios inerentes à equidade no acesso à educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apontam para a importância de garantir justiça social que pressupõe assegurar que as circunstâncias pessoais e sociais, como sexo, classe socioeconómica ou origem étnica, não devem ser um obstáculo para alcançar um potencial educativo, também ao nível do ensino superior (Tonin *et al.*, 2016). Contudo, para estes mesmos

autores, “apesar do destaque dado à dimensão social do ensino superior, poucos países definiram metas quantificáveis com vista a aumentar a participação de grupos específicos que se encontrem sub-representados” (Tonin *et al.*, p. 20). Trabalhar enquanto se estuda no ensino superior é uma realidade já com longa tradição em alguns países e em crescimento noutros (Park & Sprung, 2013). Em Portugal parecem persistir algumas dificuldades associadas a estes grupos, embora se assista já a um movimento de expansão dos públicos do Ensino Superior para aqueles a que “se convencionou chamar de ‘não-tradicionais’ [...] a que não é certamente alheia a paixão moderna pela igualdade” (Martins & Marques, 2016, p. 4). Pese embora o grupo dos estudantes ditos não tradicionais se constitua como muito heterogéneo e abarcando trajetórias de vida muito díspares, é nele que se encontram incluídos os estudantes mais velhos, que trabalham e que já constituíram família e, dentro destes, as mulheres. Como referem Tonin et al. (2016), o programa nacional para a reforma na educação apontava, em 2010, para que até 2020 existisse um aumento para 40% da população com ensino superior na faixa etária dos 30 a 34 anos, sendo que parte destes estudantes acumulam o estudo com uma atividade profissional remunerada. De acordo com Martins et al. (2018), no contexto português, a percentagem de estudantes que acumulam atividades de estudo e de trabalho envolve cerca de 30%, dos quais 22,3% exercem a atividade durante o período letivo e 8% fazem-no pontualmente. O mesmo estudo refere, também, que o envolvimento numa atividade económica aumenta significativamente com a idade do estudante, sendo esta também ligeiramente mais elevada no segmento masculino e nos estudantes que frequentam instituições de ensino politécnico.

Em Portugal, qualquer estudante com envolvimento laboral com duração igual ou superior a seis meses pode solicitar no início de cada ano letivo a atribuição do estatuto de trabalhador-estudante (Art.º 39º do Código de Trabalho). Este estatuto define regras específicas relacionadas com a conciliação das atividades de estudo e de trabalho, nomeadamente a possibilidade de dispensa de trabalho para frequência de aulas e prestação de provas de avaliação. Como referem Martins *et al.* (2018) muitas vezes estes estudantes são

orientados para a frequência do plano de estudo em regime de tempo parcial, o que contribui para atenuar o esforço investido para obter aproveitamento e ao mesmo tempo permite ao estudante usufruir de um desconto significativo nas propinas. Alguns estabelecimentos têm oferta de ensino em regime pós-laboral embora esta oferta não esteja disponível para todos os cursos. Importa ainda mencionar que o sistema de ensino superior contempla uma via de acesso particularmente dedicada a acolher aqueles que regressam mais tarde aos estudos e, mas não obrigatoriamente, que não concluíram a escolaridade total - Maiores de 23 Anos - valorizando o seu percurso profissional e de vida como requisito para a frequência deste nível de ensino e garantindo a conjugação de, por um lado, um acesso alargado e, por outro, reconhecendo a importância da aprendizagem ao longo da vida (Soares, 2016).

Abrir-se a novos públicos trouxe desafios acrescidos ao Ensino Superior. Parece ser claro que não é suficiente criar novas vias de acesso, mais abrangentes da diversidade, mas importa igualmente integrar os novos públicos, ou estudantes não tradicionais, proporcionando condições para o sucesso académico e a realização pessoal. Ou seja, à academia cabe também a responsabilidade de “promover a adaptação do estudante não tradicional tomando medidas concretas que permitam melhorar o seu desempenho” (Soares, 2016, p. 36). Importa assumir que encontramos diferentes motivações para aceder mais tarde ao ensino superior (Valadas *et al.*, 2016), uma oportunidade que não é isenta de desafios complexos, a nível pessoal e profissional. Num estudo de Swain e Hammond (2011, cit. por Valadas *et al.*, 2016, p. 11) os desafios mais importantes que se colocam prendem-se com a parentalidade de crianças pequenas, fraco apoio/suporte familiar, pressão proveniente do contexto laboral, saúde do estudante e dificuldades para obtenção de uma linguagem apropriada ao contexto académico.

A designação que encontramos de estudante não tradicional é abrangente por natureza mas importa perceber que a sua construção se fez pela negativa, ou seja, desde logo, o estudante não tradicional é aquele que não acedeu ao ensino superior na altura devida – na prossecução de um nível de ensino/grau anterior – e que não se insere no que se convencionou ser o estudante do ensino superior,

a saber “os jovens adultos solteiros(as), ainda dependentes dos seus pais e recém-saídos do ensino secundário do próprio país e que estudam a tempo inteiro (Martins & Marques, 2016, pp. 4-5). Em comum, a multiplicidade de estudantes não tradicionais apresenta uma vivência do ensino superior enquanto “enorme oportunidade para alterarem os seus destinos sociais e, por outro lado, implicaram sistematicamente a ultrapassagem, por vezes difícil, de um conjunto de obstáculos e de constrangimentos” (Martins & Marques, 2016, p. 5). Adquirir novas competências, obter um grau e alcançar um enriquecimento pessoal são as motivações principais invocadas por estes estudantes. Em menor escala, é mencionada a exigência de obtenção do grau pela entidade empregadora enquanto motivação para estudar (Choy, 2002).

Por isso, para estes estudantes, a transição para o ensino superior não fica marcada pelo momento pontual de entrada numa nova etapa (de vida) mas é antes uma “condição da nossa subjetividade” (Valadas *et al*, 2016, p. 19), um evento quotidiano e sempre presente, o que sugere a importância de definir estratégias de acompanhamento e metodologias de ensino adequadas durante todo o percurso formativo. Neste sentido, importa ainda destacar o estudo de Quintas *et al*. (2018) que evidenciou a relevância da rede de relações sociais que se tece na frequência do Ensino Superior sendo esta particularmente sentida pelos estudantes Maiores de 23 Anos e onde a “experiência de ser um estudante o transforma continuamente” (p. 129), quer na aquisição de novas linguagens (nomeadamente, a académica) como de hábitos de estudo e de gestão do tempo. Entenda-se ainda que este processo de transformação é recíproco, ou seja, tem efeitos também nos estudantes tradicionais que interagem quotidianamente com os não tradicionais uma vez que “os processos de socialização destes alunos mais maduros potenciam vivências facilitadoras da construção de novas aprendizagens geradas na experiência profissional e de vida” (Quintas *et al*, 2018, p. 141).

A conciliação de papéis tripartida: ser pai/mãe, trabalhador/a e estudante do Ensino Superior

De entre os estudantes não tradicionais, importa-nos destacar o grupo das estudantes que trabalham e que são mães. Estas condensam um conjunto de características já identificadas como presentes para uma definição do conceito de estudante não tradicional (Choy, 2002): adiaram o momento de acesso ao ensino superior face à idade convencional (18 anos), trabalham com frequência a tempo inteiro, inseridas numa família e com independência financeira, com filhos, casadas ou não e frequentemente sem conclusão do ensino secundário. Por congregarem todas estas características, as mães estudantes-trabalhadoras são um grupo acentuadamente não tradicional (“highly non traditional”, no original), de acordo com a tipologia de Horn (1996, cit. por Choy, 2002, p. 3). Para estes estudantes não tradicionais, a condição de ser estudante não é prioritária, sendo a profissão que ocupa o primeiro lugar (em tempo e energia despendidos) (Choy, 2002). Veremos, posteriormente, que estas características vão ter implicações nas estratégias de atuação das estudantes. Num estudo realizado com estudantes Maiores de 23 Anos de uma universidade portuguesa (Soares, 2016) foram analisadas as motivações para o acesso ao ensino superior tendo sido destacados em maior número os motivos de ordem pessoal e, de forma menos recorrente, fatores externos (progressão na carreira, requalificação profissional, prestígio social, pressão familiar ou incentivo por parte da entidade patronal). Assim, destacaram-se os motivos de ordem pessoal como aprofundamento de conhecimentos, realização pessoal, interesse pela área de estudos e o desenvolvimento de competências. A autora põe em evidência o peso das motivações intrínsecas, resultando “de decisões ponderadas, realistas e informadas” (Soares, 2016, p. 37), o que nos parece ter consequências na capacidade de resiliência perante situações adversas extremas como pode ter sido o período de pandemia COVID-19.

Existe evidência de efeitos positivos e negativos do trabalho nos estudos (Butler, 2007; Cinamon, 2016; Park & Sprung, 2013; Wyland *et al.*, 2013). Entre os efeitos negativos os estudos mostram que estudar e trabalhar se relaciona com baixo rendimento escolar (Warren, 2002), falta de tempo para cumprir as exigências tanto

no contexto académico como no local de trabalho (Lingard, 2007), resultados académicos mais fracos do que os estudantes que não trabalham (Barke et al., 2000; Butler, 2007; Derous & Ryan, 2008; Markel & Frone, 1998), menor investimento no estudo (Hall, 2010), maiores níveis de stress e fadiga (Broadbridge & Swanson, 2006; van Rhijn, 2014), e menor satisfação com os estudos (Butler, 2007).

Entre os efeitos positivos inclui-se: melhor capacidade para gerir o tempo (Hecht & McCarthy, 2010), valores mais elevados de autoconfiança e competência para gerir relações sociais e questões financeiras (Curtis & Shani, 2002; Hodgson & Spours, 2001) e a aquisição de novas competências e melhor orientação face à carreira profissional por parte dos estudantes que trabalham quando comparados com estudantes sem atividade profissional (Warren, 2002). Por último, o contexto profissional parece favorecer a recolha de dados e informações para a realização dos trabalhos académicos, bem como o desenvolvimento de competências e experiências que são percebidas pelos trabalhadores estudantes como muito úteis para a seu desempenho académico (Hodgson & Spours, 2001).

Embora a evidência permita não só corroborar a existência de aspetos negativos e positivos decorrentes da conciliação do trabalho com o estudo como antecipar a possibilidade da sua coocorrência (cf., Butler, 2007; Cinamon, 2016; Park & Sprung, 2013; Wyland *et al.*, 2013), as características dos estudantes do ensino superior e do seu contexto social e cultural não permitem extrapolar os resultados para outras realidades, nomeadamente as que têm longa tradição de conciliação do estudo com o trabalho, como é o caso dos Estados Unidos, sendo necessário compreender esse grupo de estudantes no seu contexto (Cinamon, 2016) e ter em conta a sua diversidade, podendo incluir estudantes não trabalhadores com filhos (Squires & Disano 2017; Andrade & Matias 2017) e estudantes que trabalham e são pais (Andrade *et al.*, 2017). Sublinhe-se que as interações entre características, como o género e as dinâmicas culturais do país podem gerar assimetrias na participação nos diferentes papéis de vida e ter implicações no equilíbrio entre as áreas de vida profissional, académica e familiar. No nosso estudo, importa fazer uma alusão às especificidades do contexto português e ao modo como este pode gerar dificuldades acrescidas para as estudantes mães-trabalhadoras.

Gestão de papéis: o desafio constante para as mães trabalhadoras-estudantes

A literatura que analisa as determinantes da conciliação entre a vida profissional e familiar tem demonstrado as inúmeras dificuldades sentidas na tentativa de articular os referidos domínios de forma satisfatória, onde as mulheres aparecem como sendo mais penalizadas (Matias *et al.*, 2012). Se é certo que tanto homens como mulheres procuram este equilíbrio, todavia, as mulheres ao assumirem com maior preponderância os papéis familiares que lhe estão prescritos socialmente, sentem mais dificuldades na articulação das tarefas domésticas e do cuidado, sobretudo de crianças e idosos, com a sua atividade profissional (Andrade, 2013; Matias *et al.*, 2012). Ora, este contexto de dificuldade assume também a sua expressão quando, para além do papel familiar, nomeadamente de mães, e o papel profissional se acresce o papel de estudante. Esta triangulação de papéis, no caso das mulheres pode ser particularmente desafiante, tal como documentam estudos feitos no contexto nacional (Oliveira & Temudo, 2008; Andrade *et al.*, 2017).

Para melhor se perceber o alcance destes impactos, é importante considerar que a possibilidade de estudar ou de retomar os estudos por sujeitos adultos não pode ser dissociada da facilidade e acessibilidade trazida pela internet (para além da acessibilidade da informação, a internet é um suporte para a ação de formação propriamente dita). Para o contexto nacional, o estudo de Pinto e Leite (2020), que incidiu sobre o uso das tecnologias digitais como suporte à construção de aprendizagens no ensino superior, realizado com uma amostra estudantes não tradicionais, identificou dois tipos de tecnologias: as não oficiais, usadas pelos estudantes por iniciativa própria; e as tecnologias oficiais, de natureza institucional ou sugeridas pelos docentes. O estudo conclui que ambas desempenham um papel importante no percurso académico destes estudantes. No que se refere às tecnologias não oficiais destacam-se os “espaços virtuais de partilha de informação” criados pelos estudantes enquanto que as tecnologias oficiais servem essencialmente para aceder aos materiais de estudo disponibilizados pelo docente e a comunicação com o

mesmo. O estudo evidenciou, ainda, que o uso das tecnologias é “um suporte à autonomia do estudante na gestão e flexibilidade do tempo e locais dedicados ao estudo, à comunicação entre pares e com o docente, e ao acesso ubíquo a materiais de estudo, à sua pesquisa e partilha” (Pinto & Leite, 2020, p.1).

Mães trabalhadoras-estudantes: gestão de papéis em contexto de pandemia COVID-19

O atual contexto de pandemia implicou a suspensão de atividades letivas presenciais e a passagem, imediata e sem formação prévia, ao ensino a distância. Neste momento, as estruturas habituais que atribuímos à academia, designadamente o espaço campus enquanto permitindo o acesso a um conjunto de funcionalidades partilhadas e enquanto local de convivialidade e frente-a-frente, encontram-se “temporariamente dissolvidas e transformadas em algo menos familiar – uma plataforma online” (Raaper & Brown, 2020, p. 2). Nestas circunstâncias, e não descurando o facto de as mesmas serem excecionais e transversais a toda a população (em particular, o facto de ter colocado, em casa, trabalhadores e famílias, de diferentes idades e ocupações principais), torna-se particularmente pertinente desenvolver esforços de investigação sobre os diferentes regimes de frequência do ensino superior, comparando o que é valorizado no presencial e no online e extraíndo lições para uma revisão futura dos moldes em que se organiza uma oferta formativa que seja mais amigável para o género feminino.

A oferta de cursos em regime não presencial no ensino superior deve igualmente ser equacionada na análise do presente. Na verdade, este formato traz alterações no regime de frequência e na gestão das responsabilidades académicas, profissionais, pessoais e familiares que devem ser equacionadas. Assiste-se a uma procura crescente destas formações e estas desenrolam-se em suportes diversos (MOOC, moodle, plataformas de e-learning e b-learning, videoconferência, etc.) e interessa verificar quem as procura e em que áreas. Esta informação permite adotar estratégias diferenciadas e valorizar as opções de formação oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior. Secreto (2013) destaca no seu estudo uma procura crescente por

ambos os sexos embora mais expressivo em mulheres (63%) e em determinadas áreas (ciências sociais e humanas e ciências da gestão). As mulheres manifestam preferência por estas soluções (McSporran & Young, 2001) na medida em que facilmente conseguem encontrar/encaixar na sua programação diária espaços exclusivos para se dedicarem ao estudo e sem interrupções (por oposição aos homens, onde se identifica um padrão irregular de conexão). Parecem ainda bem-sucedidas e disponíveis para seguir um guião estruturado e linear de trabalho, contrariamente aos homens. Estes dois fatores, por si só, já se traduzem num acrescido sucesso do feminino em contexto de formação online, onde é ainda destacada a preferência por utilizar os recursos online como complementares e não em substituição dos presenciais.

Ao abordar o ensino online e, na perspetiva que aqui se valoriza, por comparação com o ensino presencial tradicional, não pode ser descurado o impacto da mediação pela máquina (computador). Para além dos efeitos decorrentes do isolamento físico, o ensino online implica literacia e alguma destreza na utilização da plataforma e dos recursos tecnológicos. O ensino online é visto como resposta a uma procura crescente de formação por parte de novos públicos, não podendo ser descurado este fator para uma abordagem à satisfação e procura destes cursos. Secreto (2013) evidencia as características de flexibilidade, de igualdade de oportunidades, de colaboração (em detrimento da competição) mas também ambientes mais empáticos, centrados na relação e espaços de escuta atenta, o que parece ser particularmente valorizado pelo sexo feminino. Curado-García *et al.* (2010) destacam, entre outros, resultados díspares de género no que concerne a tipologia de tarefas mais desempenhadas em contexto de ensino, como por exemplo, a distinção entre tarefas que exijam pesquisa e recolha de informação vs. atividades de participação imediata (ex. chat, posts). Estes resultados apontam para níveis diferenciados de satisfação no cumprimento de tarefas habituais em contexto de ensino superior. Num estudo sobre as barreiras que o ensino online pode comportar, Henderikx *et al.* (2019) utilizam as variáveis idade, género, nível educacional e anterior experiência de ensino no online para análise de cada barreira (maior número de barreiras, questões familiares, questões profissionais, falta de tempo,

insuficiente conhecimento académico e dificuldade acrescida nos conteúdos do curso). Os resultados apresentam dados relevantes para a tomada de decisão, nomeadamente na conceção e desenho de respostas formativas que promovam oportunidades iguais. Destacamos a importância da experiência anterior em formação online (como barreira que se atenua quando esta experiência ocorre) na medida em que a situação atual de confinamento e de suspensão de atividades letivas presenciais deu essa experiência, de forma idêntica e transversal, ao universo atual de estudantes. Os resultados de Henderikx *et al.* (2019) sublinham ainda que a vivência destas barreiras, embora possa conter aspetos comuns e generalizáveis, é sempre uma experiência única e uma confluência de fatores múltiplos pelo que não só os estudos futuros devem potenciar a voz dos respondentes como devem apoiar-se nas narrativas pessoais. Deve ainda considerar-se este fator no desenho das soluções formativas já que estas deverão ser suficientemente elásticas para acolher a diversidade de circunstâncias de aprendizagem que são sempre individuais.

O estudo de Gonzalez-Gomez *et al.* (2012) destaca a valorização de métodos de ensino devidamente planeados e atividades que estimulem a participação como aspetos de preferência do género feminino assim como são igualmente mais as mulheres que sublinham a importância do papel e do contributo do professor. O primeiro resultado aponta ainda para a preferência por ferramentas colaborativas, o que não acontece nos homens, e destaca a importância dada a elementos informativos (guias de estudo, por exemplo) relativos à organização da lecionação dos conteúdos. O segundo deve ser relacionado com a importância, que o estudo evidencia, relacionada com uma maior valorização de determinadas sessões presenciais em contexto de ensino à distância. Estas permitem uma orientação tutorial que é apontada pelas estudantes como benéfica.

Zembylas (2008) aprofundou a dimensão emocional associada ao estudo e, em particular, aquele que ocorre em ambiente online. A priori, o isolamento físico imposto pelo acesso via computador pode sugerir maior anonimato, contacto impessoal e frieza (por oposição ao presencial ou frente-a-frente), porém, o estudo desenvolvido no Chipre (Zembylas, 2008) identifica a expressão consistente

de emoções negativas e positivas no ensino online com impactos na motivação para estudar (a realização de sessões síncronas que reproduzem o contexto frente-a-frente sendo determinante). Este estudo corroborou a valorização positiva em torno da flexibilidade desta modalidade e acrescentou a sensação de orgulho pela aquisição de conhecimento e competências. Como valorização negativa, foram identificados três sentimentos predominantes: i) medo e ansiedade face ao desconhecido (o online enquanto plataforma de estudo), alienação e necessidade de contacto (físico) e stress/culpa pela dificuldade na conciliação de papéis.

Em suma, os estudos sobre o ensino online no feminino apontam para conclusões contraditórias, como evidenciam Curado-García *et al.* (2010), já que se dividem entre aqueles que concluem que o online vem acentuar a desigualdade entre homens e mulheres já que estas estão menos predispostas para este ambiente tecnológico e outros apontam a solução online como propiciadora de maior igualdade no acesso a formação superior já que as características da flexibilidade e interatividade são particularmente procuradas pelo género feminino. Porém, Raaper e Brown (2020) sublinham que esta oferta se faz acompanhar, com frequência, de um menor suporte académico e de bem-estar que será particularmente penalizador para os estudantes não tradicionais, que teriam vantagens num contexto de estudo devidamente organizado, estruturado e preparado, como o campus, para apoiar os seus estudantes. Já Muñoz-Repiso e Vota (2010) alertam para as limitações de uma visão excessivamente eufórica sobre as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação no esbatimento das diferenças de género, alegando existir ainda um longo caminho a percorrer. Parece-nos que esse caminho passa, inevitavelmente, pela questão da conciliação de tarefas e papéis das mães trabalhadoras-estudantes que, em contexto exclusivamente online como o que decorreu do confinamento entre março e maio de 2020, ganharam novos/outros contornos.

Metodologia

São dois os objetivos gerais deste estudo: por um lado, recolher as vivências próprias do contexto inédito da pandemia para estas

mulheres e, por outro, potenciar o efeito produtivo de uma situação que é, *per se*, destrutiva (Raaper & Brown, 2020) e estabelecer uma comparação entre dois regimes de frequência (presencial e a distância, em contexto de pandemia), extrair as mais valias de cada um e propor um modelo de ensino que, conjugando as valências positivas identificadas, se converta numa resposta mais adequada e potenciadora de maior igualdade de género. Para a concretização dos objetivos do presente estudo e assumindo a sua natureza exploratória, considerou-se importante ouvir as mães trabalhadoras-estudantes acerca das suas experiências de conciliação dos três papéis - mãe, profissional e estudante no ensino superior - durante o período de confinamento decorrente da Pandemia COVID-19, fazendo sentido, como sugerem Henderikx *et al.* (2019), dar espaço às narrativas, sempre únicas, que habitam o espaço do ensino superior. Procurou-se, ainda perceber o impacto desta experiência no percurso académico, fomentando-se ainda uma reflexão comparativa sobre a experiência académica num período dito “normal” e no período de ensino remoto decorrente da situação de pandemia. Neste sentido, foram selecionadas mães trabalhadoras-estudantes a frequentar a licenciatura em Comunicação Organizacional e o mestrado em Marketing e Comunicação da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão no estudo: ser mãe de pelo menos um filho com idade inferior a 18 anos (considera-se que até aos 18 anos de idade prevalece a figura legal de “menor a cargo”) e ter uma atividade profissional regular. Através dos contactos das investigadoras responsáveis pelo estudo foram identificadas 9 mães trabalhadoras-estudantes, sendo a mesmas convidadas a participar num *focus group*, via email e contacto telefónico. Responderam ao convite 8 estudantes que reúnem pelo menos quatro características da categoria de estudantes não tradicionais (Choy, 2002): entraram no ensino superior mais tarde, maioritariamente por uma via de acesso dedicada a estudantes com trajetória de vida e profissional diferenciada, são independentes do ponto de vista financeiro, trabalham a tempo inteiro e têm filhos menores a cargo. Acresce que a presente investigação incide sobre estudantes-trabalhadoras do ensino superior politécnico que, na sua escolaridade, já tiveram a experiência do ensino presencial

e têm agora a do ensino a distância (pelo contexto de pandemia COVID-19).

Procedimento

O *focus group* foi realizado com recurso à plataforma Zoom, teve a duração aproximada de 1h e 30 m e apoiou-se num guião semiestruturado. Os objetivos do estudo foram explicitados no contacto inicial com as estudantes tendo sido lembrados no início do *focus group*, sendo solicitado o consentimento informado das participantes para a gravação da sessão. Para assegurar o anonimato, a cada estudante foi atribuído um código de E1 a E8. O conteúdo gravado foi analisado pelas investigadoras com recurso à técnica de análise temática de Braun e Clarke (2006, 2013). A análise efetuada, de acordo com os objetivos do presente estudo permitiu identificar dois temas principais: *experiências de conciliação do papel de mãe, de profissional e de estudante e seus impactos e comparação do ensino em tempo “normal” com o ensino remoto*.

Amostra

Uma breve caracterização das participantes evidencia que o grupo de entrevistadas se situa entre os 43 e os 52 anos, uma estudante frequenta o 1º ano do mestrado, sendo outras duas frequentam o 2º ano. Das restantes estudantes, três encontram-se no 2º ano de licenciatura e duas no 3º ano da licenciatura. Importa referir que esta distribuição permite isolar dois grupos por tipologia de tarefa académica já que metade se encontrou em registo de aulas durante o 2º semestre de 2019/20 e a outra em registo de redação de trabalho final, seja de estágio ou de dissertação de mestrado. Das oito estudantes verifica-se que uma é divorciada e as restantes são casadas. Em média, têm dois filhos (uma tem três e outra um) e pelo menos um deles é menor ou aluno em escolaridade obrigatória. Nenhuma estudante indicou comunhão de refeição com idosos, mas três manifestaram ter tarefas regulares de apoio a familiares mais velhos (compras, visitas, apoio/suporte emocional). Todas as estudantes trabalham pelo menos 35 horas por semana e desempenham tarefas administrativas. Duas têm a categoria de

técnica superior em funções de secretariado. Por este motivo, todas conheceram uma passagem para o regime de teletrabalho a partir de março de 2020 embora se observe que metade das participantes se deslocaram com regularidade ao seu local de trabalho durante o período de confinamento.

Apresentação e discussão dos resultados

Experiências de conciliação do papel de mãe, de profissional e de estudante e avaliação dessas estratégias e seus impactos

Os discursos em torno do tema da conciliação de papéis permitiram, de um modo geral identificar a importância da mobilização de recursos de apoio para melhor articular as exigências associadas a cada um dos papéis - ser estudante, ser mãe e trabalhadora. As soluções encontradas foram essencialmente suportadas de forma individual, sem relato da colaboração de outros familiares, com uma carga emocional expressiva e acompanhados de um autoquestionamento negativo sobre si, tal como se ilustra: “Sou eu que não estou a conseguir produzir” (E1), “as coisas não funcionavam como eu pretendia” (E2) ou ainda “E a tese ficou absolutamente parada. Nunca mais lhe consegui mexer, com muita pena minha. [...] O pouco que fiz foi quando me esqueci que havia COVID” (E4).

Ao nível do exercício da atividade profissional, as exigências da mesma, aliadas a sobrecarga de tarefas em horário “menos regulado” levou a que algumas participantes evidenciassem a necessidade de se organizarem com colegas de trabalho e/ou estabelecerem horários para completarem as referidas tarefas. Tal é expresso nos seguintes excertos: “nós tivemos que manter o contacto todos os dias [em referência a colega direta de trabalho], nós combinávamos o trabalho, de manhã eu estou assim, de tarde tu estás assim” (E3) e “Há um momento em que decido ter uma conversa com os meus colegas de trabalho: se vocês querem continuar a fazer horas extraordinárias, continuem. Eu é que não posso” (E6, numa iniciativa de rever procedimentos de trabalho para uma melhor articulação entre colegas e tarefas). Na resposta às atividades académicas, a manutenção do apoio dos colegas parece ter sido bastante importante e foram

identificadas estratégias alternativas de suporte que procuraram replicar o contexto presencial do espaço escola: “Nós estudávamos juntas todos os dias. ‘Alugávamos’ uma sala virtual e estudávamos as duas” (E5; E7) e ainda a valorização das salas Zoom, que permitiam “continuarmos juntos” (E8).

Ao nível da gestão familiar, e em particular do papel de mãe em articulação com os restantes papéis, as participantes revelam, por exemplo, a necessidade de estabelecer espaços de trabalho e de supervisão de atividades. Por exemplo: “De manhã, acordava cedo [...] e eles ainda estavam a dormir. Para tentar conciliar o trabalho e a escola [dos filhos]” (E8) e ainda “Eu estava sempre ligada. Acordo muito cedo e a primeira coisa que fazia era ligar o mail [profissional], para ver se havia algo urgente. Eu começava a trabalhar aquela hora porque a partir das 9h tinha de dar apoio à minha filha [escola]” (E4).

Constatou-se, ainda, pela análise dos depoimentos que, na maioria dos casos, as contingências associadas à acumulação dos vários papéis no espaço doméstico se revelou uma experiência de vida com sentimentos de sobrecarga e “incapacidade” de lidar, de forma adequada, com todas as exigências emergiu, pelo menos em alguns momentos. Os seguintes depoimentos ilustram esta realidade: “foi uma experiência [a de teletrabalho] horrível para mim. Espero não voltar a passar por isto” (E1); “Não queremos deixar nada para trás, queremos fazer tudo” (E8) ou ainda “Eu acreditava que estava numa fase de esgotamento: eram muitas horas de ecrã, muita informação a entrar” (E6) e “Em teletrabalho tínhamos muito mais tudo!” (E7).

Por outro lado, ao nível das relações com os filhos também emergiram alguns momentos de discórdia e tensão. Por exemplo: “Chegou uma altura em que tive que me pôr em bicos de pés. Vamos cá ter uma conversa, vamos reunir. Foi altura de impor, em casa...” (E6).

Já no contexto académico, apesar do sucesso generalizado no cumprimento das tarefas propostas, algumas participantes evidenciaram que não conseguiram ter tempo, ou mesmo energia e disponibilidade psicológica para investir como tinham planeado. A este propósito uma das participantes revela: “O que eu fazia [em teletrabalho] era: trabalhava [para a empresa] até às 18h/19h, depois

jantava e vinha para a mesma sala, a mesma mesa onde estive todo o dia a trabalhar para [a empresa], com o mesmo PC, trabalhar na monografia. Quando fui trabalhar [presencialmente] comecei a pensar no que podia ter posto, no que podia ter feito na monografia. Como é que o meu cérebro, durante os meses que estive em casa, não conseguiu pensar nisto?” (E1).

Destaca-se ainda o sentimento de isolamento social. Por exemplo: “Pior que o vírus é esta situação que estamos a viver de falta de afetos em todos os sentidos” (E4) ou ainda “A segunda-feira é igual à terça, ao sábado, ao domingo, ... nós estamos sempre em casa” (E1).

Comparação do ensino em tempo “normal” com o ensino remoto.

O momento de realização deste estudo proporciona a inevitável comparação entre modalidades de ensino-aprendizagem presencial e à distância e esboçar uma proposta alternativa que se revele mais favorável para os estudantes trabalhadores e com família constituída. As sugestões emanadas evidenciam uma cooperação entre os dois sistemas, visando uma maior flexibilidade na frequência das atividades letivas. Ou seja, privilegiam uma solução versátil, com uma acrescida utilização de recursos à distância (aulas gravadas, por exemplo) que podem ser usadas sempre que o estudante não possa estar presente. Destaque-se que estas propostas se fazem acompanhar também de um sentimento de ansiedade ou de culpa associado ao tempo passado em sala de aula. Alguns excertos evidenciam esta ideia: “[na formação à distância] senti que podia continuar a dar apoio aos filhos” (E4), ou ainda “que mãe sou eu?” [quando está em aulas] (E1).

No modelo futuro perspectivado, importa destacar a permanência de referenciais do ensino presencial no discurso das estudantes, designadamente a valorização do contacto individualizado e de suporte que o professor pode ter. Esta preocupação, mais presente no sexo feminino (Gonzalez-Gomez *et al.*, 2012), é aqui corroborada.

Foi possível identificar, nos discursos analisados, os impactos individuais que a frequência do Ensino Superior proporciona neste grupo de estudantes não tradicionais: “eu ía para a escola e esquecia-

me que existia mundo” (E1 “eu adoro ir para a escola. [estudar] foi das coisas melhores que eu podia ter feito. Aprendi muito [...] e sinto-me feliz quando chego ao fim do ano [letivo] e digo: ‘mais uma batalha vencida’ (E7), “o que nos faz esquecer o que está a acontecer [COVID-19] é mesmo a escola” (E4) e ainda “desde que fui para a [escola] a minha autoestima está lá em cima” (E4). Sobre estes últimos resultados, parece-nos que os mesmos decorrem da experiência de ensino presencial, não existindo ainda tempo ou vivência suficientes para perceber como se reinventariam em contexto de ensino à distância.

Reflexões Finais

O presente estudo, de natureza exploratória, pretendeu contribuir para a compreensão da vivência das mães trabalhadoras estudantes no decurso do confinamento causado pela pandemia COVID-19. Se, como é evidenciado no enquadramento teórico, este grupo de estudantes não tradicionais enfrenta sempre desafios acrescidos para conciliar três papéis de vida, o período vivido no confinamento apresentou-se como uma experiência sobre a qual importa refletir. Por um lado, torna-se claro que a gestão dos papéis de vida foi feita com algum sucesso, uma vez que a maioria das participantes encontrou estratégias e formas de apoio para lidar com as exigências de cada um dos papéis. Por outro lado, verifica-se que esta gestão não foi pacífica, sendo identificados momentos de tensão e sobrecarga sobre os quais importa refletir. Sendo, também um contexto de ensino-aprendizagem novo, para todas as participantes, esta oportunidade tornou-se ainda um ponto de partida para uma reflexão sobre o modo como o ensino superior poderá vir a ter maior protagonismo na inclusão destes públicos – estudantes trabalhadores com responsabilidades parentais.

Numa primeira linha de análise é importante recordar que a gestão dos constrangimentos temporais associados ao cumprimento das várias exigências parecer ter dado primazia à concretização das tarefas profissionais, conjugado com a manutenção do apoio aos filhos, sendo o trabalho académico efetuado no “espaço-temporal” restante. Refira-se que essa priorização já havia sido identificada

por autores como Choy (2002) como característica deste grupo de estudantes não tradicionais em tempo “normal” (por oposição ao tempo excecional vivido em contexto de pandemia). Tal não significa que as tarefas académicas e escolares não tenham sido cumpridas. As mesmas parecem terem sido efetuadas (até com elevado sucesso), embora o espaço a dedicar a este papel fosse ajustado no final de terem sido efetuadas as atividades profissionais e familiares, com impactos na saúde e bem-estar das estudantes. Parece assim que as prioridades foram definidas assumindo-se a importância de “não deixar nada para trás” embora tal tenha desencadeado tensão, sobrecarga emocional e até sentimentos de esgotamento.

Globalmente, o contexto excecional de pandemia foi sentido como gerando sentimentos e emoções contraditórios, ao mesmo tempo “horrível” e “com coisas muito boas”, nas palavras recolhidas. Se por um lado originou uma generalizada sobrecarga de trabalho e uma onipresença do computador para concretizar quase todas as tarefas (teletrabalho, aulas à distância para os filhos menores, aulas do ensino superior igualmente à distância) por outro lado, veio permitir uma convivência do núcleo familiar anormal e que, para várias, foi sentida como momento de aprofundamento de laços e também de autoconhecimento. Não obstante, é inequívoco que esta vivência foi percebida como excecional e algo que não se deseja que se generalize.

A perceção do carácter excecional do momento (pandemia e confinamento) é relevante para enquadrar as propostas que são feitas para repensar o ensino superior e torná-lo mais acolhedor das exigências de uma conciliação de papéis. Embora tenha sido adiantada a vantagem de uma maior flexibilidade na assistência às aulas e aos recursos de suporte (os ganhos imediatos que a suspensão de atividades letivas presenciais trouxe a todos os que têm, diariamente, de conjugar os horários das suas ocupações) é também evidente a importância que a rigidez de horários de aulas e a obrigatoriedade de se deslocar *in situ* pode ter. Estas características parecem disciplinar a organização do quotidiano e balizar os diferentes momentos do dia. Por outro lado, é também nesses blocos que se desenvolve a componente relacional especialmente valorizada pelas estudantes entrevistadas. A passagem a um regime

exclusivamente online seria, por isso, penalizador sobretudo quando recordamos que as principais motivações para voltar a estudar são de ordem pessoal (Choy, 2002; Soares, 2016) e se inscrevem numa lógica de crescimento do autoconhecimento e da aquisição de autoconfiança ou seja, em estreita interdependência com as oportunidades de contacto presencial com colegas e docentes e de convívio e partilha de aprendizagens entre pares. A falta de recuo temporal em relação ao tempo recentemente vivido pode ter gerado uma sobrevalorização dos aspetos positivos associados a uma flexibilização dos horários de acesso e conexão. Esta flexibilização associaria outras perdas fundamentais, antevistas pelas entrevistadas, mas ainda não suficientemente equilibradas no cômputo final de uma equação entre vantagens e desvantagens dos dois modelos de ensino: presencial e a distância.

Apesar da importância das experiências que aqui se relatam, importa destacar que o presente estudo tem um conjunto de limitações que devem ser consideradas no âmbito da possível extrapolação dos resultados para outros contextos. Importa assim referir que, desde logo, o âmbito do estudo pode ser alargado, com recurso a entrevistas individuais, onde os fatores contextuais de variabilidade da vivência destas mães trabalhadoras fossem contemplados, por exemplo, situações de trabalho por turnos, trabalho que implique deslocações pelo país, entre outras. Ao nível familiar seria também importante considerar mães estudantes trabalhadoras de famílias monoparentais e com filhos em idade pré-escolar. Para além de uma maior diversificação do perfil dos participantes o mesmo poderá, no futuro também incluir pais trabalhadores-estudantes de modo a obter uma compreensão mais alargada sobre os desafios que se colocam a estes estudantes não tradicionais. Só uma compreensão mais ampla das necessidades e dos obstáculos vivenciados pelos estudantes trabalhadores e pais poderá conduzir ao desenho de estratégias de ensino-aprendizagem mais ajustadas e atrativas para este público, fomentado, deste modo tanto o acesso como a participação mais igualitárias na formação ao nível do Ensino Superior.

Referências

- Andrade, C. & Matias, M. (2017). Adding school to work-family balance: The role of support for Portuguese working mothers attending a master's degree. *Journal of Adult and Continuing Education* 23(2), 143-161. <https://doi.org/10.1177/1477971417721717>
- Andrade, C. (2013). *Relações trabalho-família e género: Caminhos para a conciliação*. Editora Coisas de Ler.
- Andrade, C., van Rhijn, T. & Matias, M. (2017). School-to-Family and Family-to-School Enrichment in Women pursuing Post-Secondary Education. *Psychologica*, 60 (2), 101-116. https://doi.org/10.14195/1647-8606_60-2_6
- Barke, M., Braidford, P., Houston, M., Hunt, A., Lincoln, I., Morphet, C. & Walker, A. (2000). Students in the Labour Market. *Nature, Extent and Implications of Term-Time Employment among University of Northumbria Undergraduates*. DERA (Digital Education Resource Area). <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4464>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research Psychology*, 3(2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage.
- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2006). Managing two roles: A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work and Family*, 9(2), 159-179. <https://doi.org/10.1080/13668800600586878>
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 500-510. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.500>
- Choy, S. (2002). *Findings from the condition of education 2002: Nontraditional undergraduates*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>

- Cinamon, R. (2016). Integrating work and study among young adults: Testing an empirical model. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 527-542. <https://doi.org/10.1177/1069072715599404>
- Curado-García, M. Montoro-Pons J. & Ruíz-Molina M.E. (2010). Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidences of an interuniversity online project in Europe. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 367-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.027>
- Curtis, S. & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/03098770220129406>
- Deros, E. & Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.003>
- Gonzalez-Gomez, F., Guardiola, J., Rodriguez, O. & Alonso M. (2012). *Gender differences in e-learning satisfaction*. Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, FEG-WP No 1/11.
- Hall, R. (2010). The work-study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 23(5), 439-449. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969>
- Hecht, T. D. & McCarthy, J. M. (2010). Coping with employee, family, and student roles: Evidence of dispositional conflict and facilitation tendencies. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 631-637. <https://doi.org/10.1037/a0019065>.
- Henderikx, M., Kreijns, K., Muñoz, J. & Kalz M. (2019). Factors influencing the pursuit of personal learning goals in MOOCs, *Distance Education*, 40 (2), 187-204. . <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600364>
- Hodgson, A. & Spours, K. (2001). Part-time work and full-time education in the UK: The emergence of a curriculum and policy

- issue. *Journal of Education and Work*, 14(3), 373-388. <https://doi.org/10.1080/13639080120086157>
- Lingard, H. (2007). Conflict between paid work and study: Does it impact upon students' burnout and satisfaction with university life? *Journal of Education in the Built Environment*, 2(1), 90-109. <https://doi.org/10.11120/jebe.2007.02010090>
- Markel, K. S. & Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 277-287. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.277>
- Martins, M.H. & Marques J. F. (2016) Prefácio. In J.F. Marques, M.H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (eds.) (2016). Univers(al) idade. *Estudantes “não-tradicionais” no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 4-8). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve. ISBN: 978-989-8472-65-6
- Martins, S.C., Mauritti, B., Machado, R. & Costa, A.F. (2018, March 6-7). *Pathways and access to Higher Education dynamics and diversity among Portuguese students in the European context*. [Apresentação em Conferência]. EUROSTUDENT VI Final Conference, Berlim, Alemanha. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/pathways-and-access-to-higher-education-new-dynamics-and-diversity-among-portuguese-students-in-the/54510>
- Matias, M., Andrade, C. & Fontaine, A. M. (2012). The interplay of gender, work and family in Portuguese families. *Work, Organization, Labour and Globalization*, 6(1), 11-26. <https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorglaboglob.6.1.0011>
- McSporran, M. & Young S. (2001). Does gender matter in online learning?, *ALT-J – Research in Learning Technology*, 9 (2), 3-15. <https://doi.org/10.1080/0968776010090202>
- Munóz-Repiso A. & Vota A. (coord.) (2010). *Competencias em TIC e rendimento académico em la universidad: diferencias por género*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

- Oliveira, M., & Temudo, E. (2008). Mulheres Estudantes Trabalhadoras na Universidade do Porto – Uma licenciatura “fora de tempo” ou “sem tempo”? *Ex-aequo*, 18, 147-173.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolução adotada na Assembleia Geral de 25 de Setembro de 2015. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2013). *Education at a glance*. Paris: OCDE. [https://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Park, Y. & Sprung, J. M. (2013). Work-school conflict and health outcomes: Beneficial resources for working college students. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(4), 384-94. <https://doi.org/10.1037/a0033614>.
- Pinto, M. & Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso académico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa* 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>
- Quintas, H., Fonseca H. & Gonçalves T. (2018). As relações sociais entre os estudantes maiores de 23 anos. In A. Fragoso & S. Valadas (Coords.) *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC, (pp. 125-143). ISBN: 978-989-54277-5-8
- Raaper R. & Brown C. (2020) The Covid-19 pandemic and the dissolution of the university campus: implications for student support practice. *Journal of Professional Capital and Community* 5(3/4), 343-349. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0032>
- Secreto P. (2013). Gender Equality in Online Learning: The case of UP Open University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 103, 434-441. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.357>
- Squires, V., & Disano, J. (2017). Painting a picture: Understanding our student parent profile on campus. *Journal of Global Education and Research*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.1.1.1004>

- Tonin, E., Amorim, P. & Menezes, I. (2016). Os candidatos adultos não tradicionais – “maiores de 23” – e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. *REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(3), 18-30. <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n3p18-30>
- Valadas, S., Fragoso, A., Vilhena, C. & Conceição M. (2016) Non-traditional Students Transitions to Higher Education: A case study in the University of Algarve. In J.F. Marques, M.H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (eds.). *Univers(al) idade. Estudantes “não-tradicionais” no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve, pp. 22-34. ISBN: 978-989-8472-65-6
- Van Rhijn, T. (2014). Barriers, Enablers, and Strategies for Success Identified by Undergraduate Student Parents. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(1), 1-10. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30527>
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116. <https://www.jstor.org/stable/27548242>
- Wyland, R. L., Lester, S. W., Mone, M. A. & Winkel, D. E. (2013). Work and school at the same time? A conflict perspective of the work-school interface. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 346-357. <https://doi.org/10.1177/1548051813484360>
- Zembylas, M. (2008). Adult learners’ emotions in online learning, *Distance Education*, 29 (1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>