



CAROLINA  
FILIPA NUNES  
CASTRO

**Perceção dos estudantes de gestão  
sobre o Ensino a Distância no Ensino  
Superior: Um estudo exploratório em  
contexto pandémico**

Dissertação submetida como requisito  
parcial para obtenção do grau de **Mestre em  
Ciências Empresariais**

**ORIENTADORAS**

Professora Doutora Luísa Carvalho  
Professora Doutora Sandrina Moreira

Novembro, 2021

CAROLINA  
FILIPA NUNES  
CASTRO

**Perceção dos estudantes de gestão  
sobre o Ensino a Distância no Ensino  
Superior: Um estudo exploratório em  
contexto pandémico**

**JÚRI**

*Presidente:* (Professora Coordenadora, Sandra Nunes, ESCE-IPS)

*Orientador:* (Professora Coordenadora, Luísa Carvalho, ESCE-IPS)

*Vogal:* (Professora Auxiliar, Maria Bernardo, Universidade aberta)

Novembro, 2021

*“A mudança é a lei da vida. E aqueles que apenas olham para o  
passado ou para o presente irão com certeza perder o futuro -  
John Kennedy”*

## Agradecimentos

Gostaria de deixar uma mensagem a todos aqueles que atravessaram comigo esta etapa da minha vida académica, que tanto tem de complexa como extraordinária. Foram, de facto, meses de trabalho árduo, mas não podia deixar de agradecer todo o apoio.

Agradeço às minhas orientadoras, à professora Luísa Carvalho e à professora Sandrina Moreira por todo o auxílio prestado, pelas sessões partilhadas, por todo o conhecimento transmitido e, principalmente, por terem deixado bem presente a ideia de que o percurso não teria de ser solitário.

Gostaria de deixar uma nota de agradecimento a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste processo, começando por aquelas que dedicaram algum do seu tempo a responder ao questionário, mencionar também o apoio incrível (e a paciência) de uma colega, Francinara Andrade, que me ensinou a trabalhar e a explorar a temática do partilhamento de dados e a pesquisa *bibliométrica* e, para além destas, agradecer também o apoio da professora Sandra Nunes, que me ajudou na parte estatística do trabalho.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à minha mãe e à minha irmã pelo apoio incondicional, bem como a todos os restantes familiares e aos meus amigos.

Muito obrigada a todos.

## Resumo

O Ensino a Distância tornou-se uma realidade cada vez mais presente no Ensino Superior. O contexto pandêmico (*Covid-19*) que assolou o país e o mundo veio comprovar esta realidade e apresentar uma proposta diferente no ensino e até no modo de vida das pessoas. O presente estudo visa o levantamento de percepções e expectativas de estudantes de cursos de Gestão do Ensino Superior.

Para dar cumprimento ao objetivo traçado, foi utilizada uma metodologia quantitativa de investigação. Num primeiro momento, de forma a valorizar a Revisão da Literatura, foi realizada uma análise bibliométrica que visou identificar palavras, autores, publicações e países mais proeminentes. A bibliometria surge também de forma a dar algum destaque à presente investigação. Além disso, desenvolveu-se e aplicou-se um inquérito por questionário, obtendo-se 179 respostas para aferir sobre a percepção de estudantes de instituições de ensino superior relativamente à temática em estudo.

Os resultados obtidos através da análise quantitativa permitiram concluir que os estudantes consideram que no ensino a distância a interação é muito mais fraca com o professor e com os colegas da turma do que no ensino presencial. Além disso, foi possível inferir que o problema não está na resistência organizacional ou no preconceito em relação à modalidade. É provável que grande parte do problema assente na adaptação do sistema em si, ou se quisermos, na questão social.

**Palavras-chave:** Ensino a Distância, Cursos de Gestão, Instituições de Ensino Superior, *Covid-19*.

## Abstract

Distance Education became a reality increasingly based on Higher Education. The pandemic context (*Covid-19*), that devastated the country and the whole world, proved this reality, and presented a different proposal in education and even in people's life. The present study aims to survey the perceptions and expectations of students from higher education attending management courses.

For this, a quantitative research method was used. Firstly, in order to enhance the literature review, a bibliometric analysis was carried out, aiming to identify the most prominent keywords, authors, sources, and countries. Bibliometry was also used to give some prominence to the present investigation. Furthermore, the questionnaire survey was used, obtaining 179 responses to assess the perspective of higher education students on the subject under study.

The obtained results through the quantitative analysis allowed us to conclude that students consider that in distance education the interaction is much weaker with the teachers and classmates than it is in traditional education. Moreover, it was possible to conclude that the problem is not about organizational resistance or preconception about the modality. It is likely that a huge part of the problem is based on the adaptation of the system itself, that is, on the social issue.

**Key words:** Distance Education, Management Courses, Higher Education, *Covid-19*.

## Índice

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução .....                                                                          | 1  |
| Capítulo I. Revisão da Literatura .....                                                   | 3  |
| 1.1    O Ensino a Distância no Ensino Superior.....                                       | 3  |
| 1.2    Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior .....                           | 6  |
| 1.2.1    Metodologias Tradicionais .....                                                  | 7  |
| 1.2.2    Metodologias Ativas .....                                                        | 9  |
| 1.3    Ambiente Virtual de Aprendizagem.....                                              | 11 |
| 1.3.1    As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas a contextos educativos..... | 13 |
| 1.3.2    Interação e Comunicação .....                                                    | 16 |
| 1.3.3    Campo de Investigação em Cursos de Gestão .....                                  | 18 |
| Capítulo II. Introdução à Bibliometria.....                                               | 23 |
| 2.1    A Origem da Bibliometria .....                                                     | 23 |
| 2.2    A Evolução da Bibliometria .....                                                   | 24 |
| 2.3    Análise Bibliométrica: As etapas a seguir .....                                    | 25 |
| Capítulo III. Metodologia e Dados .....                                                   | 27 |
| Capítulo IV. Revisão Bibliométrica.....                                                   | 33 |
| 4.1    Caraterização da Produção Científica.....                                          | 33 |
| 4.1.1    Identificação das Palavras-Chave Relevantes .....                                | 33 |
| 4.1.2    Identificação dos Autores de Referência .....                                    | 36 |
| 4.1.3    Identificação das Publicações e Revistas de Referência.....                      | 39 |
| 4.1.4    Identificação dos Países de Referência.....                                      | 42 |
| 4.2    Principais resultados da análise bibliométrica .....                               | 43 |
| Capítulo V. Estudo Empírico – Análise e Discussão de Resultados.....                      | 45 |
| 5.1    Caraterização e Análise da Amostra – Questionário .....                            | 45 |
| 5.1.1    Percepção Geral sobre Ensino a Distância .....                                   | 45 |
| 5.1.2    Percepção Relativamente à Situação Atual .....                                   | 46 |
| 5.1.3    Percepção Relativamente à Forma de Aprender Gestão.....                          | 48 |
| 5.1.4    Expetativas Face ao Futuro .....                                                 | 51 |
| 5.2    Análise da Percepção Suportada na Literatura – Associação entre as variáveis.....  | 53 |
| 5.3    Análise e Discussão dos Resultados .....                                           | 60 |

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Capítulo VI. Conclusão.....                                                | 62 |
| Referências .....                                                          | 65 |
| Anexos .....                                                               | 70 |
| Anexo A: Importação e carregamento de documentos para o Bibliometrix ..... | 70 |
| Anexo B: Caracterização geral da amostra .....                             | 71 |
| Anexo C: Percepção geral sobre o EaD .....                                 | 75 |
| Anexo D: Associação entre variáveis .....                                  | 77 |
| Apêndice.....                                                              | 84 |
| Apêndice A: Incoerências e respostas não válidas .....                     | 84 |
| Apêndice B: Designação de códigos – SPSS .....                             | 85 |
| Apêndice C: Resultados do SPSS suportados na Revisão da Literatura .....   | 87 |
| Apêndice D: Questionário.....                                              | 90 |

## **Índice de Figuras**

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Metodologia ativa proposta para Gestão dos Sistemas de Informação .....    | 20 |
| Figura 2 - Organização estratégica para a metodologia da sala de aula invertida ..... | 21 |
| Figura 3 - Produção científica nos países .....                                       | 42 |

## Índice de Tabelas

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Descrição das etapas sobre os artigos destinados à Revisão da Literatura .....                                      | 30 |
| Tabela 2 - Descrição das etapas sobre os artigos destinados à Revisão Bibliométrica.....                                       | 32 |
| Tabela 3 - A produtividade dos autores segundo a lei de Lotka .....                                                            | 38 |
| Tabela 4 - Afiliações mais relevantes .....                                                                                    | 43 |
| Tabela 5 - Dificuldades em experimentar tecnologias e ambientes virtuais por Grupo Etário                                      | 46 |
| Tabela 6 - Desafios detetados no EaD, em contexto pandêmico .....                                                              | 47 |
| Tabela 7 - Percepção da ergonomia e bem-estar associados à vigência prolongada do EaD ....                                     | 47 |
| Tabela 8 - Percepção acerca do podcasting como medida de aprendizagem em EaD.....                                              | 48 |
| Tabela 9 - Associação entre facilitação e utilização de tecnologias e ambientes virtuais colaborativos .....                   | 55 |
| Tabela 10 - Associação entre adaptação tecnológica e número de pessoas com quem se partilha os dispositivos .....              | 55 |
| Tabela 11 - Associação entre adaptação tecnológica e o local onde se assiste as aulas .....                                    | 56 |
| Tabela 12 - Associação entre adaptação tecnológica e problemas de saúde.....                                                   | 56 |
| Tabela 13 - Associação entre a valorização do podcasting e a nacionalidade .....                                               | 57 |
| Tabela 14 - Associação entre o curso e a facilidade de realizar trabalhos a distância em disciplinas mais teóricas.....        | 57 |
| Tabela 15 - Associação entre o curso e a facilidade de realizar trabalhos a distância em disciplinas mais práticas.....        | 58 |
| Tabela 16 - Associação entre a intenção de integrar as redes sociais e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos ..... | 59 |
| Tabela 17 - Associação entre a periodicidade de EaD no futuro e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos.....         | 59 |
| Tabela 18 - Associação entre o estatuto e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos .....                              | 60 |

## Índice de Gráficos

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Palavras-chave genéricas mais relevantes .....                                                                                                  | 33 |
| Gráfico 2 – Palavras-chave mais relevantes dos autores.....                                                                                                 | 34 |
| Gráfico 3 - Dendrograma .....                                                                                                                               | 35 |
| Gráfico 4 - Evolução temática.....                                                                                                                          | 36 |
| Gráfico 5 - Autores mais citados.....                                                                                                                       | 37 |
| Gráfico 6 - Impacto por autor.....                                                                                                                          | 38 |
| Gráfico 7 - Produção científica anual.....                                                                                                                  | 39 |
| Gráfico 8 - Revistas da área mais citadas.....                                                                                                              | 40 |
| Gráfico 9 - Publicações mais citadas.....                                                                                                                   | 40 |
| Gráfico 10 - Revistas mais relevantes segundo a Lei de Bradford .....                                                                                       | 41 |
| Gráfico 11 - Percepção de resistência e preconceito institucional no que respeita ao EaD (escala de likert) .....                                           | 47 |
| Gráfico 12 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao desenvolvimento de trabalhos em EaD em disciplinas mais teóricas ..... | 49 |
| Gráfico 13 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao desenvolvimento de trabalhos em EaD em disciplinas mais aplicadas..... | 49 |
| Gráfico 14 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao melhor meio de aprender disciplinas mais teóricas em EaD .....         | 50 |
| Gráfico 15 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da Gestão relativamente ao melhor meio de aprender disciplinas mais aplicadas em EaD.....         | 51 |
| Gráfico 16 - Percepção dos estudantes acerca da utilização das redes sociais como meio de aprendizagem no futuro.....                                       | 52 |
| Gráfico 17 - Percepção dos estudantes acerca da gestão dos compromissos familiares e profissionais no futuro em EaD.....                                    | 52 |
| Gráfico 18 - Expetativa dos estudantes em relação às aulas em EaD no futuro .....                                                                           | 53 |

## **Índice de abreviaturas**

AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem

EaD – Ensino a Distância

EUA – Estados Unidos da América

IES – Instituições de Ensino Superior

SPSS - Statistical Package For Social Sciences

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

O Ensino a Distância (EaD) já conta com mais de 150 anos de existência, ainda que as suas práticas tenham sido adotadas de forma mais usual em contextos de formação e aprendizagem, durante o período pandémico, pelas Instituições de Ensino Superior (IES) vocacionadas para o ensino presencial. Este novo contexto trouxe novos desafios na gestão destas IES, assim como em termos de adaptação da comunidade académica, docentes e estudantes, a este novo modelo de ensino-aprendizagem (tecnologia, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, etc.).

No âmbito das IES que oferecem cursos de Gestão e cuja relação com a envolvente é uma prática recorrente, esta modalidade de ensino, sobretudo durante os períodos de confinamento neste contexto pandémico, revelou-se particularmente desafiante. De facto, tal contexto repercutiu-se num conjunto de limitações em termos de contatos no âmbito de investigação aplicada em cocriação, particularmente no período inicial, em que não havia um protocolo de atuação instituído. Contudo, tem-se vindo a verificar também uma aprendizagem mútua entre as partes, no sentido de viabilização de novas práticas que implicam a digitalização.

Neste contexto afiguram-se ainda poucos os estudos que procuram, de forma empírica, aferir a percepção de cada um dos atores envolvidos neste processo. Assim, a presente investigação pretende contribuir com um estudo exploratório que avalie a percepção e expectativas dos estudantes de cursos nas áreas da Gestão relativamente à sua experiência no EaD durante a pandemia. Por outro lado, a análise bibliométrica empreendida na presente investigação, ainda que resumida devido às limitações de dimensão deste documento, representa uma motivação para este estudo, dado o seu carácter inovador e diferenciador.

Por forma a concretizar o objetivo geral de averiguar a percepção e expectativas que estes estudantes têm a respeito do EaD em contexto pandémico, o presente estudo pretende atender a três objetivos específicos. O primeiro objetivo consiste em definir o conceito de EaD, particularmente nos cursos de Gestão, abordar os tipos de interação e ainda as estratégias e metodologias aplicadas no ensino; o segundo é conceitualizar e contextualizar a Bibliometria atendendo a publicações no campo da educação vinculada na área da Gestão; e o terceiro é desenvolver um estudo empírico aplicado a IES com cursos na área da Gestão.

A presente investigação usa como principal instrumento de recolha de dados o questionário, que visa recolher dados acerca das percepções e expectativas dos estudantes de IES a respeito do EaD. Além disso, serve-se de um método quantitativo e para a análise dos dados recolhidos é utilizado o *software* estatístico SPSS versão 27. Já o *software* destinado à análise

bibliométrica é o *Bibliometrix*, de acordo com um conjunto de palavras-chave definidas e publicações disponibilizadas na *Scopus*.

Relativamente ao plano metodológico, foram recolhidos dados, através de um questionário dirigido a estudantes de IES, sujeito a um pré-teste para efeitos de validação, aplicando o método “bola de neve”. O questionário inclui as seguintes dimensões: (i) caracterização geral; (ii) percepção geral sobre o EaD; (iii) percepção relativamente à situação atual; (iv) percepção relativamente à forma de aprender Gestão. Numa primeira fase, é feita a exploração de dados, de uma forma geral, para caracterizar a amostra. Numa fase posterior, é feita uma análise da percepção dos estudantes suportada na revisão da literatura e, para isso, utilizou-se o teste do Qui-quadrado para analisar a relação entre as variáveis qualitativas. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\alpha = 0,05$ .

Por fim, no que respeita à estrutura, este trabalho subdivide-se em seis capítulos. O primeiro é dedicado à Revisão da Literatura, o segundo à introdução da Bibliometria, o terceiro à metodologia adotada e processo de recolha de dados, o quarto é dedicado à Revisão Bibliométrica, o quinto é exclusivamente focado na parte empírica da investigação e o sexto finaliza com as principais conclusões.

## Capítulo I. Revisão da Literatura

### 1.1 O Ensino a Distância no Ensino Superior

O conceito de EaD não é recente. São diversas as definições que tentam explicar este conceito, apresentando visões e perspectivas diferentes acerca do mesmo. Este capítulo procura descrever brevemente as principais fases que originaram o EaD e, além disso, procura ainda apresentar este conceito de uma forma global na ótica do Ensino Superior. Ao longo desta abordagem são apresentados vários termos similares associados ao EaD e é também feita uma distinção relevante para um termo que está naturalmente adequado ao contexto pandêmico do *Covid-19*. Para além das definições gerais do conceito, é apresentado o enquadramento legal que vigora para a modalidade, bem como as características que a distingue das restantes e as eventuais barreiras que a podem limitar.

A definição de López-Pérez et al. (2011) sobre o EaD é possivelmente uma das mais populares. Os autores afirmam que esta é uma modalidade de ensino que permite que indivíduos que se encontram separados geograficamente possam aprender. Por outro lado, Moore (1990) refere que esta separação geográfica pode ser substituída pelo diálogo através de meios de comunicação eletrónicos ou impressos. Uma das definições mais assertivas foi concedida por Keegan (1986), que refere que o EaD é mais do que um modo de ensino ou método. O autor vai mais além dizendo que o EaD é um sistema. Por entre definições surgem também as teorias, designadamente a teoria da distância transacional formulada por Moore e Kearsley (2005), que sublinha que a distância é um fenómeno pedagógico e não apenas uma questão de distância geográfica.

O EaD já conta com mais de 150 anos e tem passado por várias fases: primeiro, o estudo por correspondência, com a utilização de meios de instrução e comunicação impressos; em segundo lugar, a utilização de meios de comunicação analógicos; e em terceiro lugar, a utilização e integração das tecnologias digitais de instrução e comunicação (Simonson et al., 2011). É de salientar que ao longo da terceira fase têm surgido outros termos similares a EaD e estes são muitas vezes aplicados fora do contexto, como é o caso do ensino remoto ou do próprio *electronic learning* (ou *e-learning* como é habitualmente designado).

O *e-learning* é uma forma de aprendizagem apoiada por tecnologias digitais e pressupõe a ausência do professor e dos estudantes (Al-Qahtani & Higgins, 2013). No entanto, não se destina exclusivamente a estudantes que frequentam o EaD, isto é, é transversal a qualquer nível de ensino consoante a necessidade do indivíduo, quer no âmbito das atividades em aula,

seminários, atividades laboratoriais, projetos, quer simplesmente para a resolução de testes e exames *online* (Guri-Rosenblit, 2005). De acordo com Sun et al. (2008) o *e-learning* é uma alternativa ao ensino tradicional presencial. Muitas instituições implementam o *e-learning* para atender as necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com emprego a tempo inteiro, isto é, estudantes de Ensino Superior.

O termo “*online learning*” pressupõe a utilização de uma rede, portanto o termo “*Internet-based learning*” é considerado um subconjunto do termo “*online learning*”, o que não acontece com o termo “*Computer-based learning*” pois não há ligação com uma rede. O *e-learning* ocorre através de qualquer meio eletrónico, pelo que “*online learning*” e “*Computer-based learning*” são subconjuntos de *e-learning*. O termo “*distance learning*” é mais amplo do que *e-learning*, uma vez que engloba tanto a aprendizagem não eletrónica (por exemplo, correspondência escrita) como aquela baseada na tecnologia (Anohina, 2005).

Por sua vez, o termo ensino remoto difere do termo de EaD pois o primeiro descreve uma situação peculiar que coloca alguns desafios pedagógicos e logísticos. Para lidar de forma segura e inovadora com uma situação peculiar (por exemplo, a pandemia *Covid-19*), têm de ser definidas abordagens e soluções alternativas, o que não é tarefa fácil para quem transita de cenários educativos convencionais para alguma forma de EaD ou abordagem híbrida, sendo uma das principais preocupações o uso de tecnologias sincronizadas (Barton, 2020). Para alguns, a falta de conhecimento acerca da evolução do EaD leva a que seja facilmente equiparado com o termo ensino remoto (Bonk, 2020). Por outras palavras, o ensino remoto não configura uma escolha deliberada, ao invés, representa uma solução ou uma alternativa perante uma circunstância peculiar. Segundo Johnson et al. (2020), a rápida transição que o Ensino Superior enfrentou durante a pandemia *Covid-19* difere de uma mera experiência *online* planeada, sendo que até os docentes mais experientes no EaD usaram novos métodos de ensino para lidar com os desafios apresentados.

Em Portugal, ainda que exista há cerca de 30 anos uma Universidade Pública de EaD, o setor da educação registou apenas a regulamentação desta modalidade de ensino através da Portaria 359/2019, de 8 de outubro, conforme a alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo regras sobre a organização e operacionalização do currículo e também sobre o regime de frequência. Neste contexto, a Portaria elucida:

“A modalidade de Ensino a Distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. Os avanços no domínio dos sistemas tecnológicos permitem a configuração de ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica,

permanentemente acessíveis a todos os participantes no processo educativo, em especial aos professores e aos alunos.” (p.17)

O EaD diferencia-se de outros modos de ensino. Desta forma, Anohina (2005), Bernard et al. (2004) e Keegan (1980) concordam que no EaD existe um planeamento e uma preparação das aulas diferente; a utilização dos meios técnicos conecta os professores e os estudantes e também melhora a aquisição de conteúdos; e, por fim, a disponibilização de meios bidirecionais facilita o diálogo e a interação entre todos.

O EaD no Ensino Superior, comparativamente ao ensino presencial, na perspetiva de Simonson et al. (2011), apresenta um conjunto de características, das quais se destacam as seguintes:

- O EaD é tão eficaz quanto o presencial no que diz respeito aos resultados dos estudantes.
- Os estudantes já conhecedores do EaD têm geralmente uma atitude mais favorável em relação a essa modalidade de ensino do que os estudantes do ensino tradicional, pois os primeiros sentem que aprendem tanto como se estivessem numa sala de aula.
- Cada forma de tecnologia vinculada ao EaD tem vantagens e desvantagens no que respeita à qualidade da experiência de aprendizagem.
- Os estudantes que estão acostumados ao EaD tendem a ser intrinsecamente motivados e têm as noções de controlo e flexibilidade muito presentes.
- Embora a interação pareça intuitivamente importante para a experiência de aprendizagem, a interação deve sempre ter um propósito.
- Focar-se na colaboração e na interação de um grupo pode ser mais importante do que focar apenas na participação individual.

Os mesmos autores identificam ainda algumas barreiras relativamente ao EaD no Ensino Superior:

- Maior compromisso com a gestão do tempo.
- É necessário *cash* para implementar programas adaptados ao EaD.
- Resistência organizacional à mudança.
- Preconceito partilhado sobre o EaD na organização.
- Falta de planeamento estratégico para o EaD.
- Ritmo lento de implementação.
- É necessária compensação e/ou incentivos para o corpo docente.

- Dificuldade em acompanhar as mudanças tecnológicas.
- Falta de salas de aula, laboratórios ou infraestruturas reforçadas com tecnologia.

Também os autores Martins e Nunes (2016) corroboram nesta perspetiva mais conservadora relativamente ao EaD no Ensino Superior:

- As práticas organizacionais são geralmente resistentes à mudança.
- O ritmo de ensino sujeita-se ao imediatismo, que é próprio da interação *online*.
- O trabalho acrescido dos professores é muitas vezes desvalorizado, devendo estes, por isso, ser alvo de revisão de progressão na carreira, bem como de alguns incentivos.
- Pouca sincronia em relação ao *know-how* do ponto de vista virtual.
- Falta de conhecimento acerca das expectativas dos estudantes acerca da modalidade.

## 1.2 Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior

O capítulo que se segue visa situar os professores e os estudantes de Ensino Superior no tempo e no espaço. Neste sentido, ao longo da abordagem são apresentadas duas metodologias (tradicionais e ativas), ambas atualmente aplicáveis no processo de ensino aprendizagem. A respeito destas metodologias, é feita uma distinção clara entre o papel do professor e do estudante no processo, sendo também feito um paralelismo entre a modalidade do EaD e a sua alternativa, que oferece naturalmente outro tipo de vantagens. Para além disso, este capítulo procura elucidar sobre a mudança de pensamento e a gestão de recursos, especialmente quando é referida a perspetiva mais ativa, sendo nesse contexto mencionados dois tipos diferentes de metodologias.

O significado da palavra "ensinar" destaca o papel do professor no processo de aprendizagem e compreende todas as atividades que transmitem conhecimento, factos, ideias ou competências (Anohina, 2005). Contudo, o Ensino Superior tem mudado nos últimos anos. Na verdade, os professores já não são o centro do processo de aprendizagem.

Atualmente, os estudantes estão no centro desse processo, sendo que a preferência pelas metodologias tradicionais começa a ser questionada e, portanto, os professores utilizam novas metodologias para estimular a criatividade, o trabalho em equipa e as competências. Assim, dentro da sala de aula, os estudantes fazem as suas atividades com a devida preparação prévia, utilizando metodologias ativas (Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez, 2020).

### 1.2.1 Metodologias Tradicionais

Recuando às décadas de 1950 e 1960, a televisão tornou-se um novo meio de ensino, o que iniciou um período de estudos que a comparava com o ensino tradicional da sala de aula. Da mesma forma, várias formas de instrução computadorizada (décadas de 1970 e 1980), multimídia (décadas de 1980 e 1990), teleconferência (década de 1990) foram outro meio de comparação, numa tentativa de avaliar a sua eficácia (Bernard et al., 2004). É de salientar que estas formas de ensino apresentadas são associadas a um EaD mais tradicional, uma vez que toda a forma que não é tradicional já engloba tecnologia mais avançada, bem como indivíduos mais preparados (quer pelas experiências que tiveram, quer por força da necessidade), o que só sucedeu mais notoriamente a partir dos inícios do século XXI.

Os cursos por correspondência começaram em Inglaterra em meados do século XIX; já o ensino *online* e misto surgiram na década de 1990 com o advento da *Internet* e da *World Wide Web* (Palvia et al., 2018). Torna-se importante enquadrar a aceitação da modalidade do EaD no mundo e, segundo os autores, existem alguns países que têm vindo a produzir cada vez mais conteúdo científico e a destacar-se:

- Os Estados Unidos da América (EUA), depois de uma quebra de expectativa em relação ao ensino *online* em 1998, aproveitaram essa falha e introduziram o ensino misto um ano mais tarde. Por outras palavras, de um erro surgiu uma nova experiência.
- A Índia, um dos países em desenvolvimento da Ásia, só experimentou o ensino *online* em 2008; no entanto, estudos comprovam que o país procura melhorar e integrar o ensino *online* e, com a participação ativa do governo, espera-se que registe um crescimento contínuo nos próximos anos.
- Os países do Médio Oriente têm sido muito reticentes a respeito do ensino *online*, o que pode estar relacionado ao fraco acesso à *Internet*, à própria descrença pela modalidade e também a falta de repositórios *online* em língua árabe. Atualmente, a Arábia Saudita, em parceria com as IES, tem fortemente promovido o *e-learning* no país.
- A Austrália e a Nova Zelândia também reconheceram o ensino *online* como uma ferramenta com potencial para a aprendizagem e, num contexto tecnologicamente rico, estão a testemunhar uma crescente popularidade de programas de ensino *online*.
- Países como África do Sul, Gana e Malawi têm liderado movimentos a favor do ensino *online* no continente com o apoio de políticas governamentais que promovem a modalidade.

As novas tecnologias têm potencial para ultrapassar três grandes problemas associados ao EaD tradicional: resgatar os estudantes isolados, dando-lhes a possibilidade de poder interagir com os professores e com os outros estudantes ao longo do processo; proporcionar um fácil acesso a bibliotecas e outros recursos de informação; e atualizar os materiais de estudo (Guri-Rosenblit, 2005). Os autores Bernard et al. (2004) defendem que em tempos o EaD era visto como uma alternativa razoável ao ensino presencial, principalmente para os estudantes que estavam condicionados pelas deslocações ou por questões de tempo ou circunstâncias. No entanto, concordam no que respeita ao potencial da tecnologia, referindo que a expressão "aprender em qualquer lugar e em qualquer hora", promovida essencialmente pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias, colocou as instituições de ensino tradicionais numa concorrência intensa para as instituições de ensino *online*.

Na perspetiva de Rueda et al. (2017), o novo mundo digital requer que os estudantes, principalmente aqueles dos cursos de Ensino Superior da área da Gestão, determinem quais os recursos tecnológicos que se devem utilizar para melhorar a aprendizagem e a satisfação dos estudantes. Os autores distinguem dois tipos de recursos para uma utilização direcionada para a área da Gestão: as tecnologias tradicionais de ensino e as aplicações das redes sociais. As tecnologias tradicionais de ensino são plataformas mais convencionais e menos interativas, específicas do curso (por exemplo, a plataforma *Moodle*, o *e-mail* ou até mesmo uma página *web* do professor). Estas tecnologias permitem uma ligação direta com o curso a qualquer momento (por exemplo, o *Moodle*), tendo como objetivo facilitar a comunicação e a partilha de material entre professores e estudantes. As aplicações das redes sociais referem-se a redes como o *Facebook*, o *Twitter* e o *YouTube*, tendo estas um lado muito mais interativo e aliciante, dada a sua popularidade. Todos estes recursos podem ser utilizados para melhorar e complementar as metodologias tradicionais frequentes das aulas presenciais.

As metodologias tradicionais pressupõem que a instrução direta está do lado do professor, tendo o estudante de realizar uma atividade para aprofundar o seu conhecimento e, portanto, o professor tem um papel ativo como fonte de informação e o estudante tem um papel passivo e precisa de trabalhar em casa para consolidar o que foi aprendido (Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez, 2020).

Segundo Bernard et al. (2004), alguns autores acreditam que o EaD é o “parente pobre” das modalidades de ensino, principalmente quando comparado às alternativas em sala de aula tradicional. Al-Qahtani & Higgins (2013) sugerem que a ausência física de um professor pode ser uma desvantagem em alguns contextos de *e-learning*, particularmente quando os estudantes estão mais habituados a uma abordagem tradicional, o que faz com que esta modalidade de

ensino seja mais limitada. No entanto, López-Pérez et al. (2011) contra-argumentam a radicalidade destes factos referindo que uma maior motivação para estudar algum tema a partir das atividades de *e-learning* traz um maior grau de motivação para as atividades presenciais. E o mesmo se poderia dizer do reverso da situação. Por outras palavras, as metodologias tradicionais apoiam e melhoram as metodologias ativas, e vice-versa.

### 1.2.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas são uma abordagem mais moderna do ensino e têm como objetivo substituir ou complementar as denominadas metodologias tradicionais. Como a metodologia é denominada ativa significa que vai exigir necessariamente mais flexibilidade e adaptabilidade aos estudantes e aos professores. Importa, porém, referir que a adoção deste tipo de metodologias não depende do tipo de ensino (a distância ou presencial), ainda que cada vez mais os formatos e ferramentas digitais apareçam como instrumentos de suporte à sua implementação.

É certo que a aplicação e implementação de metodologias ativas devem ser muito bem ponderadas, uma vez que existe alguma preocupação, em maior ou menor grau, quanto à utilização de critérios relacionados com estas metodologias, nomeadamente a forma de avaliação. Além disso, adotar esta nova abordagem é um processo gradual e isto deve-se, sobretudo, aos hábitos de aprendizagem passiva que são próprios e residuais da sala de aula tradicional, onde a aprendizagem exige um esforço menos proativo. Neste sentido, apenas os estudantes mais motivados e proativos é que têm um desempenho superior em relação às metodologias ativas (Chen et al., 2014).

Uma das metodologias ativas é a metodologia *flipped classroom* (ou sala de aula invertida). Neste contexto, Huang e Lin (2017) referem que as salas de aula são livres para trabalho prático, mas antes os estudantes têm uma aula *online* expositiva dos conteúdos. Durante a aula prática, em sala, os estudantes conseguem ajudar-se mutuamente, por isso é uma metodologia que beneficia todos os estudantes. Os autores Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez (2020) e Ahmed & Indurkha (2020) reforçam esta ideia, referindo que os estudantes assumem novas funções e desenvolvem novas competências. Quanto ao professor, este tem mais oportunidades para investir o seu tempo na interação com os estudantes, para que possa responder às suas perguntas e apoiá-los na resolução de problemas (Ahmed & Indurkha, 2020).

É difícil integrar os estilos de aprendizagem de cada estudante na sala de aula. A sala de aula invertida permite ao professor apresentar opções que atraem a maioria dos estilos de aprendizagem, mantendo ainda o controlo sobre a cobertura do curso e dos conteúdos (Lage et al., 2000). Ainda assim, os estudantes passam a ser os participantes ativos e o centro do processo de aprendizagem. Têm de aprender a gerir o seu tempo a trabalhar *online* e, consequentemente, tornam-se mais autónomos e motivados do que se estivessem numa sala de aula tradicional (Lopes & Soares, 2018).

A título de exemplo, é possível dizer que a metodologia da sala de aula invertida oferece uma solução através do ensino remoto para ajudar a satisfazer as necessidades decorrentes de uma emergência de saúde global. Além disso, é uma boa metodologia para apoiar a *performance* individual, através de ferramentas digitais que garantam o distanciamento social e garantam que os professores e estudantes se mantenham em contato. No entanto, a aplicação desta metodologia requer a identificação de estudantes com dificuldades económicas e sociais, bem como a disponibilização de recursos materiais e de formação centrada em metodologias ativas para todo o pessoal docente (Izagirre-Olaizola & Morandeira-Arca, 2020).

A sala de aula invertida é uma mudança no pensamento sobre o ensino e a gestão de recursos. Seria interessante que os estudantes do Ensino Superior fossem informados acerca desta metodologia, de modo a refletirem sobre as oportunidades que proporciona e em que medida é que se adequa e adapta ao curso (Brewer & Movahedazarhouli, 2018).

É certo que o trabalho em equipa pode ter impacto na motivação e resultados em metodologias como a da sala de aula invertida (Huang & Lin, 2017). Os estudantes mais tímidos sentem-se mais confortáveis a trabalhar em pequenos grupos, onde não têm tanta resistência em trazer as suas ideias, do que em grupos maiores (Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez, 2020). Além disso, esta metodologia permite que os estudantes do Ensino Superior aprendam ao seu próprio ritmo e que possam ter flexibilidade quando trabalham com recursos eletrónicos; permite que haja tempo de aula suficiente para uma discussão mais robusta e para resolução de problemas; e permite uma maior autonomia por parte dos estudantes em intervir nas atividades (O’Flaherty & Phillips, 2015).

A metodologia da sala de aula invertida, por exemplo, é uma metodologia que envolve uma maior frequência e participação dos estudantes, em comparação com a metodologia tradicional e esta pode ser a razão pela qual alguns estudantes não gostam da mudança e preferem fazer exames em avaliação final. Nesse sentido, os professores devem moderar a quantidade de trabalho proposta aos estudantes, de maneira a não os fazer sentir sobrecarregados. A implementação desta nova metodologia traz ainda outro desafio: os

professores devem afastar-se do seu papel tradicional, reduzindo as explicações; devem assim propor mais trabalhos como, por exemplo, os debates (Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez, 2020).

Outra metodologia ativa é o *blended learning* (ou ensino misto). Esta metodologia difere da anterior (*flipped classroom*), uma vez que no ensino misto as atividades letivas são separadas, ora em sala de aula, ora em aula *online*, sem nunca haver uma obrigatoriedade em seguir um critério ou uma estratégia de ensino específica em cada uma delas. Um dos fatores que é idêntico nestas duas metodologias é a motivação pois, de acordo com Bernard et al., (2014), esta incentiva e estimula o interesse e, conseqüentemente, torna os resultados mais positivos. Para além disso, a motivação faz com que os estudantes estejam mais dispostos a partilhar conhecimentos e a resolver problemas coletivos, o que os levará a alcançar objetivos de forma mais eficaz (Lin et al., 2020). Outra formulação, agora feita por Rovai e Jordan (2004), refere que o ensino misto é a aprendizagem que inclui as conveniências do mundo *online* sem a perda total de contato presencial.

O ensino misto visa pelo menos dois objetivos: chegar aos estudantes através das tecnologias e promover um forte sentido de comunidade entre os estudantes. Com efeito, este tipo de ambiente torna-se mais centrado na aprendizagem, com foco na aprendizagem ativa através da colaboração (Rovai & Jordan, 2004).

Segundo Garrison e Kanuka (2004), uma política clara e uma liderança forte leva a uma evolução mais rápida no que respeita a esta metodologia nas IES. Os autores apontam algumas sugestões para aumentar as vantagens competitivas:

- Acompanhamento das transformações resultantes do ensino misto, pois estas são importantes para usar como medidas de mudança. Esta monitorização diz respeito aos resultados da aprendizagem, à satisfação e à realização dos estudantes.
- Avaliação dos efeitos do ensino misto relativamente ao pensamento crítico e reflexivo, pois estes são uma prioridade.
- Para além da avaliação dos resultados da aprendizagem, o processo de aprendizagem deve ser também avaliado.
- Finalmente, à medida que se explora esta metodologia, é ainda importante avaliar a sua eficácia.

### **1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem**

O capítulo que se segue pretende relacionar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e com a interação e comunicação entre os professores e estudantes de Gestão do Ensino Superior. Neste sentido, ao longo desta abordagem serão enumeradas algumas estratégias possíveis relativamente ao AVA, de modo a tornar mais eficaz o processo ensino aprendizagem.

A palavra "virtual" significa “diferente”. É certo que o processo de aprendizagem virtual difere do processo tradicional e tem certas características que o definem: é um processo de aprendizagem que tem por base a tecnologia, substituindo em parte ou na totalidade o professor; caso este seja substituído em parte, então o professor e o estudante estão separados no tempo e no espaço, mas, nesse caso, a comunicação é-lhes assegurada; o estudante pode escolher quando, onde e a que ritmo pretende aprender (Anohina, 2005).

Há uma crescente preocupação em lidar com a diversidade e a equidade nos sistemas educativos, especialmente no Ensino Superior. Em boa verdade, existem ainda muitas dúvidas em se e como a equidade pode ser melhorada em AVA, especialmente quando aplicada a metodologia da sala de aula invertida (Ahmed & Indurkha, 2020). Para Chizmar & Walbert (1999), as tecnologias não deixam de ser um bom ponto de partida pois permitem que os estudantes possam escolher experiências diversificadas, a fim de encontrar a abordagem que melhor se adequa à forma como aprendem. Podem colaborar em grupos ou trabalhar sozinhos, livres de constrangimentos de lugar e tempo.

Na perspetiva de Arbaugh et al., (2010), mais tempo *online* é sinónimo de mais trabalho e menos qualidade de vida para todos, originando-se muitas vezes problemas físicos relacionados com o computador, como tensão de pescoço e costas e tensão ocular, bem como sintomas associados ao stress físico e psicológico. Inversamente, a oportunidade de organizar o trabalho seguindo a máxima "a qualquer hora, em qualquer lugar", pode resultar em benefícios como a flexibilidade para gerir compromissos familiares, bem como agendar outras atividades relacionadas com o trabalho. No entanto, na ótica dos professores, a transição para um AVA no Ensino Superior interfere na quantidade de trabalho (significa um horário mais alargado na preparação de recursos *online* para além de lecionarem as aulas) e também acabam sempre por surgir alguns conflitos relativamente aos modos de ensino, pois estes não são muitas vezes sincronizados com as exigências da interação *online* e do imediatismo (Martins & Nunes, 2016).

Neste contexto, Martins e Nunes (2016) sugerem algumas estratégias que regulam a aprendizagem em *e-learning* nas IES:

- Sincronizar tarefas para a criação de cursos que se adaptem e decidir rapidamente quais os conteúdos, recursos, ferramentas e estratégias de interação que melhor se adequam às necessidades dos estudantes em diferentes momentos.
- Rever o período letivo (semestres e trimestres), bem como a atribuição de créditos por disciplina.
- Ponderar os termos de avaliação de desempenho e a progressão na carreira de professores, tendo em conta a carga horária ou a quantidade acrescida de trabalho.
- Regular as expectativas de interação dos professores e estudantes, a fim de sustentar o envolvimento produtivo e a homogeneidade na experiência.

### **1.3.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas a contextos educativos**

As TIC aplicadas em contextos educativos também são conhecidas por termos diferentes, tais como, *web-based learning*, *computer-mediated communication*, ambientes telemáticos, *e-learning*, salas de aula virtuais, instrução *online*, *I-Campus*, comunicação eletrónica, *cyberspace*, comunicação interativa orientada por computador ou educação sem fronteiras (Guri-Rosenblit, 2005).

O EaD é realizado através de qualquer Tecnologia de Informação e Comunicação, pois estas permitem a aprendizagem remota: correspondência, televisão, telefone, conferência de áudio, videoconferência, rádio, emissões por satélite, vídeos ou até mesmo fax (Anohina, 2005).

Atualmente, existem ferramentas mais modernas de tecnologia educativa a distância, como as redes sociais, que criam oportunidades para satisfazer uma procura global. Mas este caminho é muitas vezes orientado para satisfazer as necessidades dos próprios fornecedores de tecnologia que se focam em reduzir custos e melhorar a eficiência, o que por vezes compromete a qualidade (Anderson & Rivera-Vargas, 2020). O objetivo não é apenas ajudar os estudantes a realizar os seus objetivos, mas é também consciencializá-los acerca da informação e da competência digital pois estas terão impacto na sua vida pessoal e profissional (Sales et al., 2020). O avanço das tecnologias digitais no Ensino Superior está a desafiar o ensino tradicional, mas, por outro lado, também está a oferecer oportunidades dinâmicas e inovadoras para a aprendizagem dos estudantes (O’Flaherty & Phillips, 2015).

Segundo Sales et al. (2020), a informação e a competência digital devem fazer parte do plano estratégico das universidades, bem como do compromisso institucional. É necessário haver professores com formação contínua relacionada com este tipo de competências, pois estas vir-se-ão a refletir na formação oferecida aos estudantes. De facto, a informação e competência

digital, devem estar presentes desde cedo no Ensino Superior. No entanto, os autores assinalam que a tecnologia pode até ser importante, mas o essencial é o pensamento crítico, pois este permite que os estudantes progridam com base na autonomia pessoal. O uso prolongado da tecnologia, que vem desde etapas anteriores ao Ensino Superior, configura competências bastante técnicas e até uma predisposição para o digital, mas isso raramente é acompanhado por uma base sólida de conhecimentos relacionados às boas práticas de utilização, gestão e produção de informação. Isto significa que os estudantes chegam ao Ensino Superior com uma necessidade profunda de melhorar este aspeto crítico-reflexivo. Os autores Anderson e Garrison (1995) concordam nesta questão do pensamento crítico. Mais referem que a simples utilização da tecnologia pouco garante a esse nível e que os professores devem criar ativamente oportunidades para promover uma interação sustentada entre todos, de maneira a desenvolver competências de pensamento dignas de Ensino Superior.

Uma ferramenta como o “Zoom” foi implementada e utilizada por muitas instituições e organizações de ensino durante a pandemia *Covid-19* (Bonk, 2020). Este tipo de ferramentas pode ser utilizado em contextos de aprendizagem, contribuindo para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes e para a melhoria dos resultados académicos (Gonçalves et al., 2020). No entanto, nem sempre existem recursos suficientes e infraestruturas tecnológicas em plenas condições de funcionamento. Além disso, os docentes podem não ter formação voltada para a tecnologia sincronizada e para as abordagens pedagógicas. O cenário pode agravar-se quando os estudantes têm de partilhar a *Internet* com os familiares ou outras pessoas residentes na mesma habitação, bem como quando têm de partilhar o espaço de trabalho (Bonk, 2020).

O *podcasting* apoia os estudantes internacionais no desenvolvimento das suas competências. Os estudantes estrangeiros, cuja primeira língua não é o inglês, têm muitas vezes dificuldade em adquirir estas competências durante o seu primeiro ano. Estes estudantes muitas vezes podem gravar e repetir as aulas. Como tal, os *podcasts* são um reforço positivo na sua aprendizagem (Evans, 2008).

É sabido que o que faz aumentar o envolvimento dos estudantes é a disponibilização célere de materiais didáticos, a atualização da informação de conteúdos do curso e as rápidas respostas às questões através de TIC (por exemplo, o *Moodle* e o *e-mail*). O envolvimento dos estudantes melhora o desempenho da aprendizagem, isto é, estão mais motivados para participar e aprender. Os resultados de aprendizagem do estudante, por sua vez, aumentam a sua satisfação com o professor, o curso e o método de ensino. Adquirir conhecimentos críticos e desenvolver competências de gestão, através de simulações por exemplo, aumentam a satisfação dos estudantes. Retomando o exemplo das redes sociais, é perceptível que usar este

tipo de tecnologia mais popular para fins acadêmicos pode ampliar o envolvimento dos estudantes e a satisfação com o curso. A percepção da utilidade ocorre quando um indivíduo acredita que usar uma tecnologia específica irá melhorar o seu desempenho. A facilidade de utilização ocorre quando um indivíduo percebe que a tecnologia pode ser usada sem qualquer esforço (Rueda et al., 2017).

Neste sentido, a interação entre todos pode ser promovida através da criação de redes sociais. Os estudantes podem agir como coordenadores no processo e as atividades podem ser baseadas em jogos e projetos de grupo, bem como em debates e em incentivo aos estudantes para expressarem livremente as suas opiniões para criar um ambiente mais interativo (Vlachopoulos & Makri, 2019).

Segundo Rueda et al. (2017), as redes sociais promovem a relação entre o envolvimento dos estudantes e o desempenho da aprendizagem uma vez que:

- São uma boa plataforma para a troca de ideias.
- Fornecem material e oportunidades para transformar a motivação em saber.
- Proporcionam prazer aos estudantes.

Ainda na perspectiva de Rueda et al. (2017), o uso complementar de aplicações nas redes sociais pode envolver eficazmente os estudantes. Por exemplo, se os estudantes não lerem toda a informação que o professor enviou por *Moodle* sobre uma determinada questão ou situação, outras redes como o *Facebook* ou *WhatsApp* são ferramentas eficientes para comunicar informalmente e obter as informações mais recentes de outros estudantes. O professor pode usar o *Twitter* para fazer perguntas antes da aula de discussão de casos, ou depois das aulas, assim como para reconhecer os melhores participantes dessa discussão. Desta forma, as aplicações nas redes sociais diminuem a percepção da distância e aumentam a flexibilidade e a poupança de tempo.

A qualidade dos cursos varia consoante a tecnologia disponível e os conhecimentos dos professores, ou seja, a tecnologia tem potencial para melhorar a aprendizagem ativa dos estudantes, mas requer igualmente uma pedagogia compatível para alcançar o máximo da sua qualidade. Portanto, para cada tipo de curso, o sentido de comunidade entre os estudantes é suscetível de variar consoante os valores e competências do professor (Rovai & Jordan, 2004). A qualidade do curso é a preocupação mais importante em ambientes de *e-learning*. O *design* tecnológico desempenha um papel importante na percepção da utilidade e facilidade de utilização do curso e terá impacto na satisfação dos estudantes (Sun et al., 2008).

A qualidade do ensino *online* não deve depender exclusivamente do corpo docente. Desta forma, as instituições podem ter de requisitar outros profissionais (alguns mais experientes) para apoiar o desenvolvimento de cursos *online*, bem como outro tipo de serviços de apoio remoto que podem ser necessários e, para além disso, certos serviços podem necessitar de reorganização para apoiar o ensino (por exemplo, a gestão da biblioteca *online*) (Johnson et al., 2020). Para os professores, é uma tarefa exigente ter de dominar estas e outras atividades, bem como a interatividade, não apenas do ponto de vista técnico mas também de prosseguir deliberadamente os objetivos pedagógicos ao fazê-lo (Peters, 2000).

### **1.3.2 Interação e Comunicação**

O EaD é um sistema o que indica que cada parte interage com a outra e cada uma delas interage com o todo, e, por consequência, afasta a ideia do isolamento. Existe uma grande variedade de meios de ensino e comunicação. O ensino e a comunicação podem ser, em certa medida, abordados separadamente, mas são muitas vezes uma e a mesma coisa (Simonson et al., 2011).

O EaD subdivide-se em dois grupos: a produção de conteúdos e a interação entre estudantes e professores. Quanto ao segundo grupo, é possível afirmar que as relações interpessoais estabelecidas entre estudantes e professores são fundamentais no EaD, uma vez que os sentimentos de empatia e pertença, por exemplo, promovem a motivação e são transmitidos pelo envolvimento dos estudantes através de uma interação amigável (Holmberg, 1997).

Os primeiros estudantes e professores que foram sujeitos ao EaD terão conseguido interagir entre si, no entanto não conseguiram fazê-lo da melhor forma possível, pois estas interações podem ter sido limitadas pela própria estrutura dos cursos e pela tecnologia ligada ao ensino. Portanto, as instituições que pretendam seguir esta modalidade de ensino não só precisarão de tecnologia eficaz como também de interações mais direcionadas, intencionais e envolventes (Abrami et al., 2011).

O papel dos professores é muito importante neste contexto, pois são eles que mais de perto acompanham o percurso académico dos estudantes, seguindo, apoiando e controlando regularmente os seus resultados (Lopes & Soares, 2018). Segundo Abrami et al. (2011) e Rovai (2007), a interação entre estudantes e professores centra-se no diálogo. Esta interação visa promover o assunto em estudo, de modo a atribuir-lhe um determinado significado, relacioná-lo com conhecimentos pessoais e aplicá-lo na resolução de problemas.

Manter o contacto em qualquer momento com o professor através das tecnologias de ensino tradicionais, como o e-mail, proporciona ao estudante uma maior flexibilidade e liberdade para trabalhar e estar envolvido. Os estudantes podem ver a flexibilidade como um benefício para uma gestão efetiva do tempo, o que pode levar a uma maior autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem (Rueda et al., 2017). Do mesmo modo, esta situação teria de ser muito bem liderada para promover um diálogo mais profundo e uma cooperação intensa (Sales et al., 2020).

Em ambientes virtuais é muito importante que os professores tentem “reduzir” ao máximo a sensação de distância. Neste sentido, o professor pode fazê-lo através de mensagens e respostas rápidas aos estudantes, bem como através da integração de atividades sincronizadas. Os professores também podem reforçar esta interação facilitando a participação dos estudantes em fóruns de discussão e publicações, passando a desempenhar outros papéis dentro da profissão, como o de tutor e motivador. A descrição dos resultados esperados no final do período são estratégias reconhecidas para resultar numa boa interação entre professores e estudantes (Vlachopoulos & Makri, 2019), bem como a utilização de tecnologias tradicionais de ensino e as redes sociais (Rueda et al., 2017). Para Rovai (2007), os fóruns de discussão são criados para formar um elo de ligação mais coeso entre todos e também para promover discussões relacionadas com as tarefas que são usadas para desenvolver debates mais profundos.

Uma comunicação ineficaz impede a troca e a exploração de diversas perspetivas que podem enriquecer a vida, tanto a nível pessoal como a nível académico. Além disso, a forma de comunicação de alguns estudantes pode silenciar outros. Tal silêncio pode influenciar negativamente os resultados destes estudantes mais discretos, quando as discussões e os debates são uma componente classificada do curso. Desta forma, os estudantes que não têm uma predisposição de interagir mais expressiva são, consciente ou inconscientemente, inibidos de aprender da mesma maneira que os estudantes que participam ativamente (Rovai, 2007). Por outro lado, quando a interação entre os estudantes se torna verdadeiramente colaborativa e estes trabalham em conjunto para se ajudar mutuamente, os benefícios da interatividade podem ser maiores (Abrami et al., 2011). Estas situações devem ser moderadas pelos professores.

As atitudes dos professores em relação ao *e-learning* têm impacto na satisfação, atitude e desempenho dos estudantes. Desta forma, um professor que tenha uma visão negativista do *e-learning* não deve esperar ter estudantes com elevada satisfação ou motivação. Uma vez que nem todos os professores estão predispostos a ensinar *online*, as instituições devem selecioná-los não somente pela experiência profissional, mas sobretudo pela atitude em relação à

utilização desta tecnologia. A ansiedade dos estudantes também dificulta a sua satisfação no que respeita ao *e-learning*, portanto, ajudar os estudantes a criar a sua confiança na utilização de dispositivos torna a experiência mais agradável. Um curso informático poderia ser um pré-requisito para preparar melhor os estudantes. Para além disso, deve haver conhecimentos instrutivos e de assistência técnica aos estudantes em relação ao *e-learning*, de forma a diminuir a incerteza e a frustração, conduzindo a melhores experiências de aprendizagem. Relativamente aos critérios de avaliação, a estratégia deve identificar adequadamente diferentes regimes para avaliar de forma mais diversificada os efeitos da aprendizagem. Para além das avaliações dos professores sobre o desempenho dos estudantes, a autoavaliação poderia ser incorporada no sistema, permitindo aos estudantes controlarem as suas próprias realizações (Sun et al., 2008).

### 1.3.3 Campo de Investigação em Cursos de Gestão

A Gestão é uma área muito rica em possibilidades e abrange várias vertentes, incluindo áreas como a contabilidade, a economia, as finanças e o *marketing*. Apenas algumas vertentes são transversais em termos de conceitos e algumas são mais qualitativas e outras mais quantitativas. Além disso, o espectro de estudantes de Gestão vai desde a licenciatura até ao nível em que os estudantes participam em programas executivos altamente qualificados. Da mesma forma, o uso de tecnologias no ensino abrange um campo bastante amplo que vai desde o ensino tradicional em sala de aula, usando pontualmente meios eletrónicos, ao ensino totalmente *online* (Müller & Wulf, 2020).

A introdução das tecnologias no âmbito do ensino em Gestão vai muito além das próprias características da tecnologia e do saber dos estudantes, na medida que tem implicações ao nível do formato do ensino, dos professores e das características dos estudantes, todas elas interdependentes. O formato do ensino adotado pelo professor determina o seu papel e a tecnologia adequada. As características da tecnologia selecionada (qualidade e fiabilidade) e as características do professor (atitude, controlo e estilo de ensino) têm impacto na percepção dos estudantes. Desta forma, todas estas quatro dimensões - estudante, professor, formato e tecnologia - influenciam direta ou indiretamente a eficácia do ensino apoiado pela tecnologia (Müller & Wulf, 2020).

A orientação estratégica de cada curso em Gestão varia consoante a área em estudo. Se o pretendido é estudar uma área com uma ponderação mais qualitativa, o foco principal são as pessoas, e a estratégia terá de ser trabalhada a partir daquilo que se espera das relações sociais. Por outro lado, se o esperado é trabalhar uma vertente mais quantitativa, então a estratégia é

mais analítica e menos flexível, não obstante todas as possibilidades criativas de organização estratégica dentro destas áreas que podem surgir, tanto por iniciativa do professor como por sugestão do estudante.

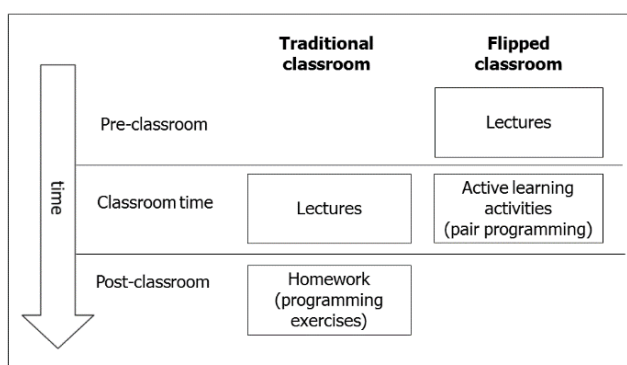
Os cursos de Contabilidade e Finanças devem apostar na estratégia mais “crua”, dadas as suas características maioritariamente analíticas e quantitativas. Segundo Lopes e Soares (2018), é possível seguir esta estratégia através de várias sessões de vídeo que os estudantes assistem antes de virem às aulas em diferentes momentos durante o semestre e podem fazê-lo em *sites* como o *Khan Academy* e outros recursos abertos disponíveis. Desta forma, os estudantes trabalham ao seu próprio ritmo, voltam a ver as partes mais complexas, e saltam aquelas que já entendem. Na perspetiva dos autores, um vídeo de apenas alguns minutos é mais acessível do que ler um livro sobre o mesmo assunto. Dentro da sala de aula, os estudantes põem em prática o que aprenderam com as sessões de vídeo e muitos outros recursos que anteriormente encontraram, colaborando e criando um trabalho significativo, desenvolvendo algumas tarefas através de várias discussões com a orientação dos professores. Os questionários e atividades *online* podem melhorar a aprendizagem porque se os estudantes forem “testados” antes das aulas, é mais fácil adaptar o conteúdo abordado nas aulas seguintes. De acordo com Arbaugh et al. (2009), os cursos de Contabilidade e Finanças, quando totalmente *online*, tendem a ser relatos narrativos das experiências dos professores.

Os cursos de *Marketing* exigem inevitavelmente mais discussão e confronto de ideias. Ao comparar o confronto *online* e o confronto presencial, para a disciplina do comportamento do consumidor, Sautter (2007) refere que o confronto *online* é mais adequado no que toca ao proporcionar mais tempo aos estudantes para reunir e ler a informação importante, que é crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento de argumentos persuasivos e convincentes. Pode ser útil realizar uma análise objetiva dos comentários resultantes do confronto. Em alternativa, os exercícios de confronto presencial promovem as capacidades de comunicação oral e enfatizam a necessidade de ser capaz de pensar claramente, em momentos em que os estudantes devem argumentar de forma convincente, muitas vezes pressionados pelo tempo ou pelas circunstâncias. O autor acrescenta que os professores devem analisar o perfil e os estilos de aprendizagem dos estudantes por forma a combinar os exercícios de discussão, da melhor maneira possível, para assim entender as diferentes necessidades de cada um.

Há cada vez mais estudos sobre a Gestão de Sistemas de Informação voltados para o ensino *online* e misto (Arbaugh et al., 2009). Efetivamente, esta é a área que está mais ligada às tecnologias dentro das Ciências Empresariais, recorrendo-se muitas vezes a exercícios de programação para a consolidação de conhecimentos. Mok (2014) observou num dos seus

estudos sobre programação conjunta, que se os estudantes teoricamente mais fracos do curso repetirem em casa os vídeos explicativos sobre a matéria que estão a estudar, muitos vêm tão preparados como os outros colegas e, portanto, tornam-se muito mais confiantes na resolução de problemas durante as sessões de programação conjunta, feita em pares. Espera-se que metodologias ativas como a sala de aula invertida possam integrar melhor os estudantes neste tipo de exercícios, utilizando o tempo da aula presencial para enriquecer a experiência coletiva. A Figura 1 é uma representação gráfica das diferenças entre a sala de aula tradicional e a sala de aula invertida segundo este contexto. Pela ordem da seta, que reflete o tempo, é possível identificar na figura três fases, (o antes, o durante e o depois da sala de aula) e podemos ainda verificar duas metodologias, que é a metodologia tradicional e a metodologia da sala de aula invertida. O que as distingue é que as leituras e pesquisas iniciam-se durante a sala de aula na metodologia tradicional, ao passo que estas mesmas leituras e pesquisas na metodologia da sala de aula invertida ganham tempo ao estudante, pois são feitas em casa. Podemos verificar que o ensino tradicional remete os exercícios de programação conjunta para casa, logo depois das leituras em aula, ao passo que na metodologia da sala de aula invertida o estudante fá-los em aula, em conjunto com os colegas e o professor numa condição (metodologia) mais ativa.

**Figura 1 - Metodologia ativa proposta para Gestão dos Sistemas de Informação**

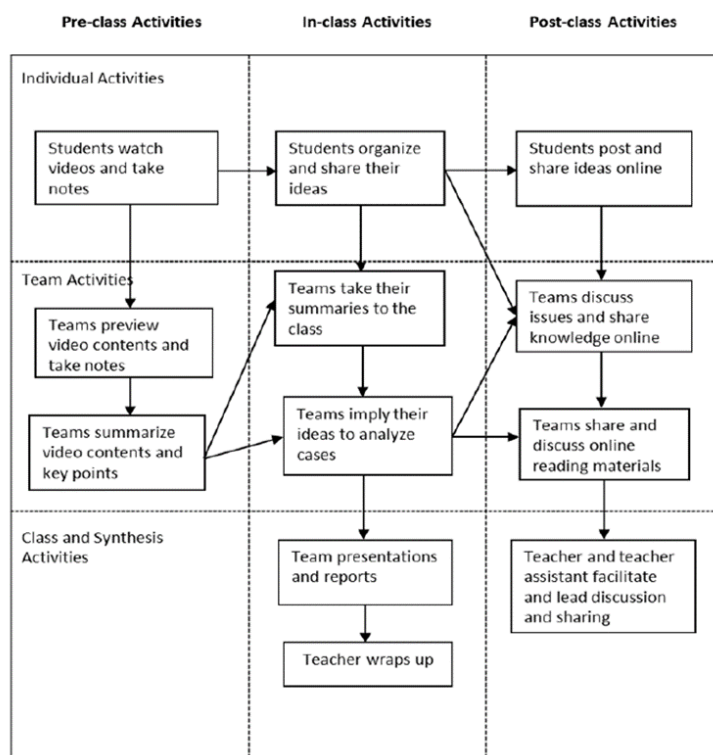


Fonte: Adaptado de Mok (2014, p. 8)

Por norma, as responsabilidades inerentes à concretização dos objetivos e resultados nunca recaem totalmente sobre os estudantes nos cursos de Gestão de Recursos Humanos. Os estudantes devem praticar os conhecimentos e as competências através de um enquadramento estruturado, mas flexível, que proporcione atividades antes, durante e depois das aulas. Sobretudo um enquadramento que enriqueça as suas experiências a nível interpessoal, através do contato social e através de problemas orientados para cenários e casos simulados (Huang & Lin., 2017).

É de salientar que para ter um tempo de aula mais produtivo, é necessário que os estudantes estejam em sintonia no que respeita ao trabalho e ao estudo feito em casa (Lopes & Soares, 2018). A Figura 2 representa uma estratégia possível, proposta por Huang e Lin (2017), aquando da implementação da metodologia da sala de aula invertida para cursos de Gestão de Recursos Humanos, tendo em vista o reforço do espírito de equipa (também designado *team based learning*). Resumidamente, podemos contar três parcelas na vertical (o antes, o durante e o depois da sala de aula) e ainda outras três parcelas na horizontal (primeiro as atividades individuais, depois as atividades coletivas e, por último, a conclusão das atividades). Antes das aulas, os estudantes devem individual e coletivamente assistir aos vídeos da matéria propostos pelo professor e tomar notas, sendo que em trabalho coletivo os estudantes devem resumir os vídeos e destacar as partes importantes do mesmo. Durante a aula, os estudantes devem, individualmente, organizar e partilhar as suas ideias e, em grupo coletivo, devem levar em conta os resumos e propor ideias para a análise de casos simulados, para posteriormente apresentar ao professor, devendo o mesmo nesta fase envolver-se na dinâmica. A seguir da aula, cada estudante e grupo deve partilhar as suas ideias *online*, tendo os grupos de levantar problemas sobre as mesmas, fomentando assim o debate. Nesta fase, o professor deve acompanhar e moderar a discussão.

**Figura 2 - Organização estratégica para a metodologia da sala de aula invertida**



Fonte: Adaptado de Huang & Lin (2017, p. 327)

Esta organização e proposta de enquadramento pode ser adaptável a outros cursos dentro da área das Ciências Empresariais, como o de Gestão da Distribuição e da Logística, visto que é uma área onde interessa estudar e perceber a dinâmica dos recursos humanos com a ordem e o planeamento.

## Capítulo II. Introdução à Bibliometria

### 2.1 A Origem da Bibliometria

O termo *Statistical bibliography*, atualmente mais conhecido por Bibliometria, foi introduzido por diversos autores ao longo do século XX. O ano de 1917 foi um marco na história da análise bibliométrica, já que Cole e Eales (1917, citado por Okubo, 1997) foram dos primeiros a usar a literatura publicada para construir uma imagem quantitativa do progresso num campo de investigação, descrevendo as contribuições da bibliometria e também os problemas associados.

Pouco tempo depois, em 1923, volta a ser mencionado, mas desta vez por Hulme (1923, citado por Maximino, 2008).

Mais tarde, em 1934, é definido por Otlet como sendo a parte específica da biblioteconomia que mede e quantifica os livros (Otlet, 1934, citado por Medeiros, 2015).

Posteriormente, num artigo sobre a obsolescência da literatura, o termo é mencionado por Gosnell (1944, citado por Guedes & Borschiver, 2005), e mais tarde, por Raising (1962, citado por Guedes & Borschiver, 2005), num estudo sobre a análise de citações, intitulado *Statistical bibliography in health science*. No entanto, não existia um consenso entre os estudiosos e, portanto, era diversas vezes minimizado no que dizia respeito à literatura científica. Desta forma, o termo bibliometria (*bibliometrics*) surge como novo conceito (Maximino, 2008).

Os termos *bibliometrics* e *scientometrics* foram introduzidos por Pritchard e por Nalimov e Mulchenko em 1969, respetivamente. O primeiro autor explicou que o termo *bibliometrics*, ou bibliometria, tem por base a aplicação de métodos matemáticos e estatísticos aos livros e a outros meios de comunicação, sendo por isso competente para lidar com processos de informação mais gerais (Pritchard, 1969). Já o termo *scientometrics*, ou ciênciometria, tem por base esses métodos quantitativos, mas, desta vez, competentes para lidar com a análise da ciência como um processo de informação, sendo por isso o foco a medição da comunicação científica (Nalimov e Mulchenko, 1969). Atualmente ambos os termos são usados quase como sinónimos (Glänzel, 2003).

A definição de Pritchard (1969) implicava uma atualização do campo de estudos, especialmente respeitante aos seus métodos, o que se revelou fundamental ao seu desenvolvimento (Medeiros, 2015).

É então apresentado o termo *informetrics*, ou informetria, um subcampo mais geral da informação baseado na análise matemática e estatística dos processos de comunicação na

ciência, o que contrastava com a definição original de bibliometria, na medida que a *informetrics* destaca e reforça o meio eletrônico, incluindo temas como as bibliotecas eletrônicas e também aspectos quantitativos da recuperação de informação (Gorkova, 1988, citado por Glänzel, 2003).

## 2.2 A Evolução da Bibliometria

O termo bibliometria começa a ser consensual na comunidade e, desta forma, leis bibliométricas são criadas com o propósito de seguir as mudanças e tendências da produção científica e dos investigadores. Existem três leis fundamentais da bibliometria: (i) lei de Lotka; (ii) lei de Bradford; (iii) lei de Zipf.

Foi a partir de um estudo relativo à “distribuição de frequência de produtividade científica” que Lotka (1926) cria a lei de Lotka, que tem por base registrar a frequência dos investigadores num dado conjunto de publicações científicas. Deste modo, há muita publicação científica desenvolvida por um número restrito de investigadores, e vice-versa. Um ano após a lei de Lotka ser formulada, foi publicado um estudo por Gross e Gross (1927, citado por Glänzel, 2003) baseado em citações, sendo que no total foram examinadas 3633 citações do volume de 1926 do *Journal of the American Chemical Society*. Atualmente, a análise de citações é bastante comum na bibliometria.

Alguns anos mais tarde, mais precisamente em 1948, é criada a lei de Bradford, que prevê o grau de relevância de revistas que atuam em áreas do conhecimento específicas. As revistas com maior publicação de artigos sobre um determinado assunto geram um núcleo de qualidade e relevância superior nessa área do conhecimento. Segundo o princípio de Bradford, os primeiros artigos acerca de um determinado assunto são submetidos a um número restrito de revistas e, com o aumento do interesse e desenvolvimento sobre esse determinado assunto, surge um conjunto de revistas mais produtivas nessa área (Bradford, 1948, citado por Machado et al., 2016).

Por fim, em 1949, é criada a lei de Zipf, que sugere uma economia no uso de palavras, ou seja, as palavras mais utilizadas aparecem mais vezes e as palavras menos utilizadas aparecem menos. Dito de outra forma, há um pequeno número de palavras que é usado com mais frequência e as palavras que são mais usadas indicam o assunto do documento (Zipf, 1949, citado por Araújo, 2006).

Segundo Okubo (1997), é na década de 70 que o número de estudos bibliométricos começa a aumentar, principalmente devido ao advento histórico do surgimento do primeiro

índice de citações, isto é, de um banco de dados de citações de artigos científicos, o *Science Citation Index*. Este foi fundado por Garfield (1963, citado por Okubo, 1997) e foi especialmente importante para todos aqueles que, na altura, procuraram medir a ciência através de métodos quantitativos e objetivos.

Em seguida, Price (1963, citado por Glänzel, 2003) lança o livro "*Little Science – Big Science*", no qual analisa o recente sistema de comunicação científica e, portanto, apresenta a primeira abordagem sistemática da estrutura da ciência moderna aplicada à ciência como um todo. Para além disso, estabeleceu as bases das modernas técnicas de avaliação da pesquisa.

Contudo, é a partir dos finais da década de 80 que, na perspetiva de Medeiros (2015), a bibliometria começa efetivamente a afirmar-se em novos campos de estudo e em várias especialidades, como, por exemplo, através da publicação da revista *Scientometrics* (estreada em 1979), da revista *Journal evaluation* (editada desde 1991) e, para além disso, foi criada a associação *International Society for Scientometrics and Informetrics*.

Em Portugal, os estudos bibliométricos estão ainda numa fase embrionária comparativamente a outros países da Europa, dado o seu carácter pontual e específico e, portanto, são poucas as investigações que impulsionam este campo de estudos. Geralmente são realizados somente numa fase mais avançada da formação curricular, em especial em mestrados e doutoramentos (Medeiros, 2015).

### **2.3 Análise Bibliométrica: As etapas a seguir**

O estudo bibliométrico pode complementar a revisão de literatura tradicional, na medida em que possibilita recolher, selecionar e analisar os estudos de forma mais rigorosa. No sentido de realizar uma análise bibliométrica é necessário atender a uma sequência de etapas e procedimentos.

Em primeiro lugar, é necessário pensar de forma clara e precisa num tópico de estudo, sobretudo para evitar termos vagos pois estes desfocam o objeto de estudo e, conseqüentemente, dificultam a pesquisa.

Em segundo lugar, é preciso identificar indicadores bibliométricos pertinentes ao tema em estudo. Segundo Costa et al. (2012), a bibliometria e os indicadores bibliométricos, no seu conjunto, avaliam a produtividade dos autores, realizam estudos de citações e avaliam a qualidade das revistas científicas.

A análise bibliométrica permite caracterizar a produção de investigação científica através da literatura científica, ou se quisermos, da abordagem teórica inicial deste estudo. Para isso, e

em terceiro lugar, é necessário aceder a uma base de dados com a finalidade de encontrar e exportar artigos para a literatura científica e, portanto, necessários à realização desta investigação. A base de dados utilizada na preparação de documentos para a análise de dados poderia ser o *Scopus*, o *Web of Science* ou a *Google Scholar Metrics*, que são as mais conhecidas e utilizadas. No entanto, o *Scopus* permite que sejam realizadas análises bibliométricas mais extensas, pois tem havido uma recarga de conteúdos de outras bases de dados da *Elsevier*, desde 1966, por forma a aumentar e enriquecer a cobertura (Costa et al., 2012).

Em quarto lugar, efetua-se a pesquisa através da base de dados selecionada e segundo um conjunto de termos precisos e claros, também conhecidos por *keywords*. As bases de dados geralmente têm um painel de suporte na página inicial, justamente para explicar como definir melhor os termos ou as expressões a utilizar.

Por fim, recorre-se às funcionalidades estatísticas da base de dados e a outras ferramentas auxiliares, como, por exemplo, o *Excel*, por forma a organizar a informação desejada, isto é, os indicadores bibliométricos mais adequados ao estudo. Também é possível recorrer a programas mais avançados, como é o caso da presente investigação, para obter a informação mais diversa e detalhada, nomeadamente através do *Bibliometrix*. Dois conhecidos autores no que respeita a este programa, Aria e Cuccurullo (2017), referem que o *Bibliometrix* é uma ferramenta executiva que tem como principal objetivo analisar a literatura científica. Segundo estes autores, para além de flexível, o *Bibliometrix* tem a capacidade de integrar facilmente outros programas estatísticos, alcançando assim a grande e ativa comunidade de estudiosos e investigadores.

Depois de instalado o programa *Bibliometrix*, é necessário selecionar todos os documentos e exportá-los (no caso do *Scopus* é através da opção “*BibTeX export*”), inclusivamente toda a informação que se quer ver refletida nos gráficos ou nas tabelas do programa (como, por exemplo, informações sobre citações e informações bibliográficas). Em seguida, já no programa, é necessário importar os documentos (*import raw file(s)*), selecionar a base de dados utilizada, indicar o formato do ficheiro (*BibTeX*) e depois procurar o ficheiro no *Browse* (v. Anexo A).

A partir do momento em que o *Bibliometrix* devolve a informação acerca dos documentos selecionados, é possível ter uma visão mais minuciosa no que respeita aos autores, aos recursos utilizados, às citações e até mesmo às leis da bibliometria já mencionadas.

### Capítulo III. Metodologia e Dados

Segundo Fortin et al. (2009), as investigações qualitativas configuram um processo mais interpretativo, sendo o investigador responsável por escolher uma determinada situação, estudá-la e depois reunir todo o material para construir algo novo. Em contrapartida, uma investigação quantitativa é um processo de recolha de dados observáveis e mensuráveis sobre acontecimentos e fenómenos que existem independentemente do investigador (Freixo, 2009).

Tendo por base um estudo exploratório suportado por um questionário semiestruturado aplicado a uma amostra de 179 indivíduos, o presente trabalho visa estudar a percepção dos estudantes de cursos de Gestão de IES, a respeito da sua experiência no EaD durante a pandemia e também das suas expectativas. Todo o processo empírico e exploração de dados do questionário implica uma investigação quantitativa.

A respeito do estudo exploratório, foi realizado um pré-teste para efeitos de validação e posterior divulgação do questionário sobre a percepção dos estudantes de Gestão sobre o EaD. Esse pré-teste foi realizado entre os dias 12 e 15 de abril de 2021 por oito estudantes e contou com uma duração média de resposta de 9 minutos. Os estudantes inquiridos apreciaram a maneira como as questões estavam colocadas (na perspetiva do estudante) e a estrutura do questionário (as diferentes secções do questionário ajudaram os inquiridos a se situarem naquilo que era questionado). Como aspetos negativos, alguns inquiridos denotaram palavras pouco precisas (neste caso, as inquiridas tinham nacionalidade brasileira) e assinalaram duas perguntas cuja sequência era ambígua. Este pré-teste permitiu melhorar a versão inicial do questionário.

O questionário foi construído e aplicado como instrumento de recolha de dados (disponibilizado através da plataforma *Google Docs*) entre abril e maio de 2021. A metodologia utilizada centrou-se na disseminação deste através do método “bola de neve”, que combinou momentos de natureza síncrona e assíncrona. O momento síncrono ocorreu no dia 27 de abril de 2021 durante a participação de um seminário online, que favoreceu a presença de estudantes de diferentes áreas da Gestão para responder ao questionário e, a partir das redes sociais destes estudantes, o questionário foi atingindo o público-alvo gradualmente. Os momentos assíncronos, ou seja, todos aqueles que ocorreram antes e depois do seminário, permitiram aos estudantes responder ao questionário de acordo com a sua disponibilidade, quer em termos de horário, quer em termos de circunstância.

É importante mencionar que o questionário aplicado a esta investigação foi estruturado tendo por base a Revisão de Literatura. Primeiramente, as questões são remetidas para a

caraterização geral do estudante, bem como a sua circunstância perante o EaD (se tem privacidade quando assiste as aulas a distância, algum dispositivo ao dispor e se, eventualmente, tem de o partilhar). As questões da secção seguinte do questionário são remetidas para a percepção geral sobre o EaD (a familiaridade do estudante relativamente ao EaD, a sua opinião e preferências acerca da modalidade e também possíveis dificuldades na adaptação tecnológica). Seguidamente, as questões são remetidas para a percepção do estudante relativamente à situação pandémica, isto é, quais os principais (eventuais) desafios detetados, se o estudante percecionou algum tipo de resistência ou preconceito por parte da IES no que respeita à integração do EaD, assim como se surgiu algum tipo de problemas de saúde associados à vigência prolongada da modalidade. As questões da secção seguinte são somente focadas na percepção dos estudantes relativamente à forma de aprender Gestão ou, se quisermos, na sua percepção sobre se é mais fácil ou mais difícil desenvolver trabalhos a distância e quais os materiais e meios preferidos para uma melhor experiência em EaD. A última secção do questionário inclui questões relacionadas com o futuro e permite perceber se, face à experiência que o estudante está a ter com as aulas a distância, é admissível ponderar a implementação da modalidade, bem como se o EaD poderá trazer benefícios no âmbito de gestão de compromissos familiares e profissionais.

A Revisão Bibliométrica visa a análise quantitativa de publicações sobre o EaD no Ensino Superior com particular incidência nos cursos da área da Gestão. Para esse efeito, foi preparada na base de dados uma lista de documentos, que teve subjacente um conjunto de critérios que justificam a validação desses documentos, nomeadamente qual o procedimento de escolha de palavras no motor de busca.

Assim, no dia 10 de janeiro de 2021, procedeu-se à identificação de palavras-chave em alguns motores de busca, tendo sido utilizados inicialmente os termos “diretos” ao tema e que foram “*distance*”, “*education*”, “*online*”, “*learning*”, “*higher*” e “*e-learning*”, ligados com a partícula aditiva “AND” (“*distance*” AND “*education*” AND “*online*” AND “*learning*” AND “*higher*” AND “*e-learning*”).

Por forma a conseguir fazer da literatura científica uma linha de confronto de ideias e pensamentos foi necessário identificar alguns autores e, para o caso, verificou-se a existência de alguns muito conceituados para a definição de EaD, no entanto não se encontram no *Web of Science*, apenas no *Scopus*, o que comprova a recarga de artigos nesta base de dados.

De modo a facilitar a procura foi selecionada a opção “*Search within*”: título do artigo (*article title*), resumo (*abstract*) e palavras-chave (*keywords*). De seguida, optou-se também por

selecionar as sub-áreas vinculadas à área da Gestão, tal como, *Social Sciences*, *Computer Science* e *Business, Management and Accounting*.

É de salientar que algumas sub-áreas estavam associadas maioritariamente às ciências médicas, às ciências farmacêuticas, à matemática, ao ambiente e às engenharias e, portanto, foram rejeitadas.

Para Costa et al. (2012) há que ter em consideração que a utilização das bases de dados bibliométricas divergem nos conteúdos que indexam, ao nível de tipologia de documento (artigos, patentes e livros, por exemplo) e também ao nível temático, temporal, geográfico e idiomático. Salienta-se que foram respeitadas estas orientações e optou-se por selecionar as tipologias que até são mais comuns e preponderantes numa Revisão de Literatura comum (artigos científicos e *reviews*), bem como o tipo de recurso (revista académica ou *journal*). Desta forma, foram encontradas 844 publicações e a partir desse total a pesquisa limitou-se apenas à devolução de artigos científicos e *reviews*, registando-se 332 publicações.

Segue-se uma leitura dos títulos das publicações apresentadas. É de notar que nem todos os artigos e *reviews* que foram apresentados como resultado da pesquisa tinham um conteúdo adequado ao tema em estudo e, portanto, esses eram automaticamente rejeitados. O objetivo a partir desta fase seria encontrar novos termos similares ou relacionados aos primeiros, de maneira a definir melhor o tema em estudo. Para isso, foram selecionados alguns artigos (optou-se por visualizar do artigo mais citado até ao menos citado, através da opção “*cited by highest*”) para logo de seguida consultar as referências e detetar autores repetidos e, à partida, de maior importância.

Depois de recolher alguns nomes de autores repetidos e muito citados foi efetuada uma pesquisa ao perfil dos mesmos na base de dados, de modo a identificar publicações acerca do tema em estudo. A este respeito foi possível encontrar documentos de interesse, no entanto não foi possível incluir alguns na lista pois não eram artigos científicos (ao invés, eram livros, conferências de imprensa ou capítulos). Para além disso, foram detetadas algumas revistas científicas cujo nome incluía uma terminologia ou expressão relacionada com o tema em estudo, como, por exemplo, “*Distance Education*”, mas depois a base de dados não devolvia determinados artigos dessas revistas. Desta forma, podemos considerá-los recursos “inúteis”, não obstante a sua importância. Vale lembrar que apenas são passíveis de ser analisadas as publicações presentes na lista da base de dados, quer seja para serem avaliadas na mesma, quer seja para exportar para programas. Outra limitação detetada tem a ver com o facto de, por vezes, os artigos devolverem mais informação do que a pretendida. Exemplificando, como é sabido os termos “*remote teaching*” e “*distance education*” têm vindo a ser equiparados nos últimos

tempos, nomeadamente as características que os distinguem e a possibilidade de adoção no pós-*Covid-19*. Neste sentido, selecionou-se a opção *edit* e acrescentou-se o termo “*remote learning*” às palavras-chave no motor de busca. De facto, foram devolvidos alguns artigos sobre o assunto, no entanto, apenas três artigos estavam exclusivamente relacionados com o ensino superior. Por esta razão, apenas foram registados e analisados esses três artigos, tendo em conta que os restantes (falsos positivos) incluíam outros níveis académicos, nomeadamente e, em especial, o ensino básico.

Estas etapas permitiram a exclusão e a admissão de artigos e *reviews* conforme as limitações referidas, totalizando, no dia 4 de fevereiro de 2021, 52 publicações disponíveis na lista. No sentido de determinar os tópicos a abordar no Capítulo I, agrupou-se por contextos as 52 publicações obtidas através da observação das *key words* mais usadas pelos autores, numa tentativa de restringir os assuntos (através da opção “*filter by key word*”) para posteriormente alinhar as ideias dos autores para a realização da revisão da literatura. A descrição destas etapas está resumida na Tabela 1.

**Tabela 1 - Descrição das etapas sobre os artigos destinados à Revisão da Literatura**

| <b>Etapa</b>                                                             | <b>Descrição</b>                                                                                               | <b>Convenientes</b>                                                           | <b>Inconvenientes</b>                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>                                                                 | Escolher palavras-chave claras e precisas no motor de várias bases de dados                                    | -                                                                             | -                                                                                                                                                                                                        |
| <b>2</b>                                                                 | Escolher uma base de dados que reúna mais autores conceituados para o tema em estudo                           | -                                                                             | Como as bases de dados têm diferentes perfis, o pesquisador deve encontrar a que reúna mais autores e revistas relevantes disponíveis para o tema em estudo                                              |
| <b>3</b>                                                                 | Restringir as sub-áreas vinculadas ao tema (Gestão)                                                            | As sub-áreas são muito precisas                                               | -                                                                                                                                                                                                        |
| <b>4</b>                                                                 | Filtrar apenas artigos científicos, <i>reviews</i> e <i>journals</i>                                           | -                                                                             | -                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Ponto de situação: A base de dados Scopus devolve 332 publicações</b> |                                                                                                                |                                                                               |                                                                                                                                                                                                          |
| <b>5</b>                                                                 | Ler os títulos das publicações, detetar autores repetidos e excluir ou admitir, atendendo a algumas limitações | Uma leitura atenta ajuda a definir melhor os assuntos a tratar dentro do tema | Existem artigos publicados por autores à partida mais conceituados que podem encontrar-se indisponíveis. Também é aconselhável averiguar se o artigo não “foge” discretamente ao tema (falsos positivos) |
| <b>Ponto de situação: A base de dados Scopus devolve 52 publicações</b>  |                                                                                                                |                                                                               |                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: Elaboração própria

Este número de publicações não se apresenta suficientemente robusto para um estudo bibliométrico suportado por um *software* como o *Bibliometrix*. É possível simular este facto só pela rápida visualização dos gráficos disponíveis na *Scopus*, através da opção “*Analyze search results*”. Verificou-se a fraca manifestação de “picos”, o que leva a concluir que esta quantidade só seria compreensível para temas recentes ou pouco estudados, o que vai contra o estudo em causa dado que este reúne dados que ultrapassam a virada do século. Deste modo, para a realização da análise bibliométrica, procurou-se acrescentar mais publicações àquelas que já tinham sido colocadas na lista.

Neste sentido, fez-se uma nova pesquisa e focou-se primeiramente nos dois termos do título na procura inicial das palavras no motor de busca (“*distance education*”) AND (“*higher education*”), registando-se 2257 publicações. Depois privilegiou-se os *journals*, os artigos científicos e as *reviews* e assinalou-se também a opção de “*final*” em “*publication stage*” para inferir o ano final de estudo e descartar as publicações não completas, registando-se 1202 resultados. Como classificação de área de estudo filtrou-se somente “*Business, Management and Accounting*”, “*Computer Science*”, “*Decision Sciences*”, “*Economics, Econometrics and Finance*” e “*Social Sciences*”, sendo estas remetentes à área da Gestão e das ciências empresariais e reduzindo os resultados para 1073 publicações. Como forma de garantia do cumprimento de um dos critérios principais a seguir, que é sobre o nível superior de escolaridade, filtrou-se a *key word* “*Higher Education*”, o que determinou o resultado de 366 publicações. A estes adicionou-se as 52 da primeira lista e, depois de retiradas 6 repetidas, registou-se uma segunda lista com um total final de 412 (subtraiu-se 12 referentes a 2021, pois algumas encontravam-se indisponíveis a acesso, perfazendo um total de 400).

Conclui-se que o tópico de pesquisa conjunta (“*distance education*” AND “*higher education*”) apresentou, no dia 31 de março de 2021, 400 registos entre os anos de 1980, ano da primeira publicação registada na base de dados, e 2020. A descrição destas etapas está sintetizada na Tabela 2.

**Tabela 2 - Descrição das etapas sobre os artigos destinados à Revisão Bibliométrica**

| <b>Etapa</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                          | <b>Convenientes</b>                                                                              | <b>Inconvenientes</b>                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Ponto de situação: São necessários mais artigos para tornar a análise bibliométrica mais robusta</b>                                                                                                        |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  |                                                            |
| <b>6</b>                                                                                                                                                                                                       | Fazer uma nova pesquisa no motor de busca da <i>Scopus</i> , mas desta vez reduzir o número de termos, de forma a ampliar o assunto e, conseqüentemente, aumentar o número de publicações | Nesta etapa não é necessário ler e analisar, apenas se pretende aumentar o número de publicações | Naturalmente, incluirá falsos positivos                    |
| <b>7</b>                                                                                                                                                                                                       | Voltar a filtrar os mesmos requisitos considerados na Tabela 1                                                                                                                            | -                                                                                                | Filtrar mais para garantir a exclusão dos falsos positivos |
| <b>Ponto de situação: A base de dados <i>Scopus</i> devolve 366 publicações e são adicionadas as 52 anteriores e retiradas outras. A Revisão Bibliométrica contará com 400 registos no <i>Bibliometrix</i></b> |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  |                                                            |

Fonte: Elaboração própria

## Capítulo IV. Revisão Bibliométrica

### 4.1 Caraterização da Produção Científica

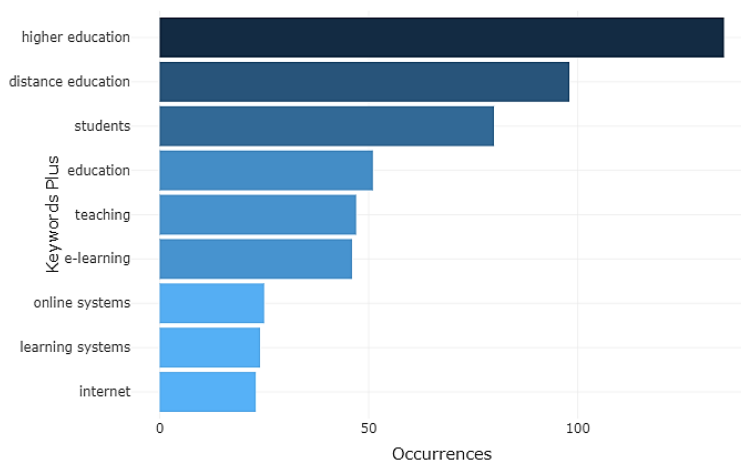
Este capítulo apresenta a revisão bibliométrica suportada pelo *software Bibliometrix*, tendo em conta um processo de harmonização da informação dos artigos científicos e *reviews*. Deste modo, é realizada com o objetivo de identificar algumas palavras-chave relevantes e autores, publicações e países de referência.

#### 4.1.1 Identificação das Palavras-Chave Relevantes

Das 400 publicações extraídas resultaram algumas palavras-chave genéricas, tal como é possível constatar no Gráfico 1. O termo em inglês que o *Bibliometrix* usa para designar a situação do Gráfico 1 é *Keywords Plus*.

A relevância destas palavras-chave é determinada pelo número de ocorrências verificado nas publicações, ou seja, há um pequeno número de palavras que é usado com mais frequência, tal como sugere a lei de Zipf (1949). É de salientar que estas palavras-chave em particular não são destacadas pelos autores, apenas indicam o assunto do documento e, portanto, não especificam qualquer temática (no caso, a Gestão). As três primeiras palavras-chave são, notoriamente, as mais relevantes do grupo, pois representam de forma direta o foco central do estudo. Dada a sua multiplicidade e ambiguidade de significados, a quarta palavra-chave (educação) já é, notoriamente, menos relevante do que as primeiras, e assim sucessivamente.

**Gráfico 1 - Palavras-chave genéricas mais relevantes**



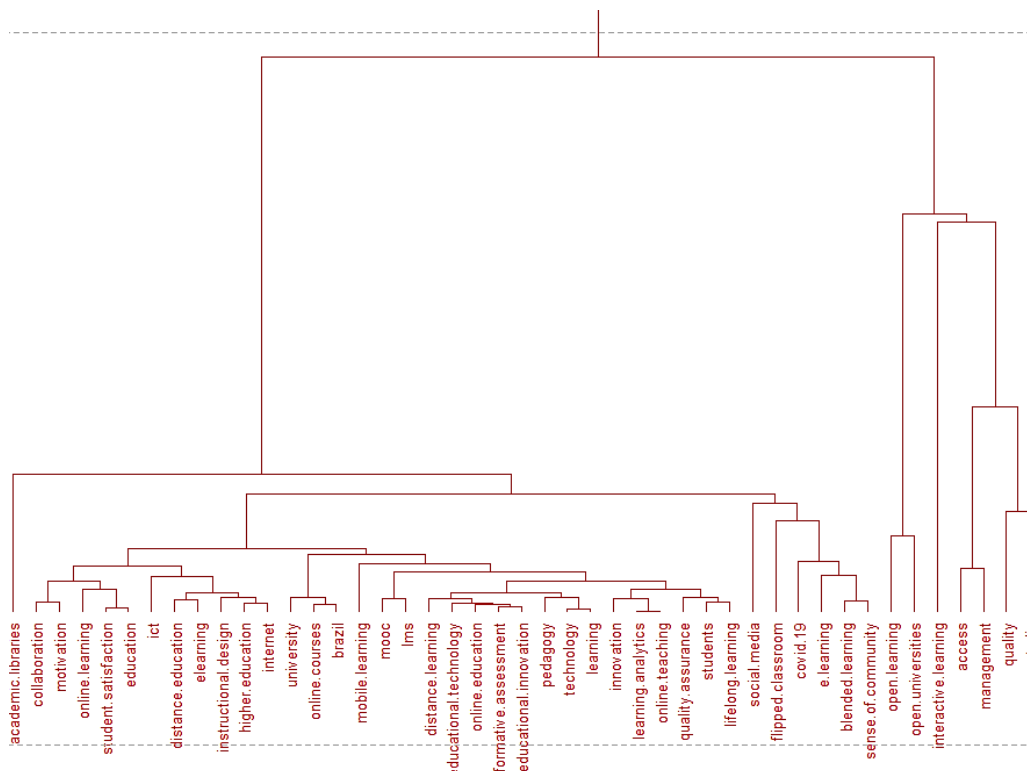
Fonte: Bibliometrix (2021)



Uma das grandes vantagens em utilizar um programa como o *Bibliometrix* é a possibilidade de visualizar os tópicos em estudo através de Dendrogramas. As interligações são feitas com base em critérios, como o número de documentos e o número de termos desejados.

Ao contrário do que sucedeu no Gráfico 2, em que foi possível obter de forma dispersa as palavras mais relevantes dos autores, os Dendrogramas têm a vantagem de formar interligações e, desta forma, as temáticas são facilmente agrupadas e organizadas, tal como é possível verificar pelo Gráfico 3. Contudo, Andrews (2003) refere que o objetivo não é encontrar interligações perfeitas entre *clusters* (grupos), mas sim encontrar um número de *clusters* ideal para facilitar futuras investigações. É de salientar que, no Gráfico 3, as palavras inovação (*innovation*) e ensino online (*online teaching*) surgem na mesma “ramagem” de qualidade garantida (*quality assurance*) e estudantes (*students*), reforçando assim a importância da atitude perante o contexto pandêmico, ou se quisermos, da motivação (*motivation*) e colaboração (*collaboration*), que formam outra “ramagem” e que culminam na satisfação dos estudantes (*student satisfaction*).

Gráfico 3 - Dendrograma

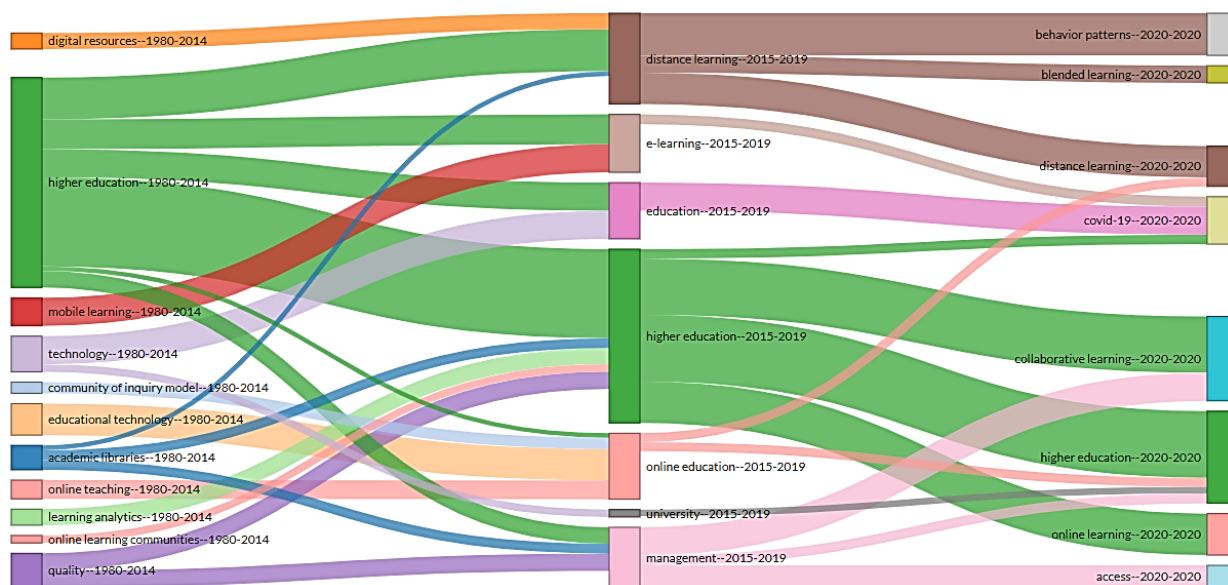


Fonte: Bibliometrix (2021)

De acordo com as funcionalidades do *Bibliometrix*, para além de ser possível interligar estas palavras, como foi demonstrado, é possível também reorganizá-las segundo uma evolução temática, tal como ilustra o Gráfico 4.

O *Bibliometrix* permite visualizar a evolução temática em anos (*time slices*) e em número de palavras, no entanto, devido às grandes dimensões do Gráfico 4, apenas foram acauteladas três parcelas, facilitando assim a leitura do mesmo. É possível inferir algumas conclusões: o termo “Ensino Superior” (*higher education*), a verde mais escuro, percorre toda a extensão do gráfico, sendo por isso considerado uma constante; o termo “recursos digitais” (*digital resources*), a laranja, tem evoluído durante anos e está ligado ao termo “aprender a distância” (*distance learning*), a castanho, que está também associado ao termo “Ensino Superior” (*higher education*), sugerindo assim novas possibilidades, nomeadamente a aplicação de novas metodologias, como o ensino misto; o termo “Gestão” (*management*), a rosa claro, está ligado, entre outros, aos termos “Ensino Superior” (*higher education*) e “ambiente colaborativo” (*collaborative learning*), o que expressa a interação na aprendizagem (ativa) dos estudantes, quer em unidades curriculares mais teóricas, quer em unidades curriculares mais práticas.

Gráfico 4 - Evolução temática



Fonte: Bibliometrix (2021)

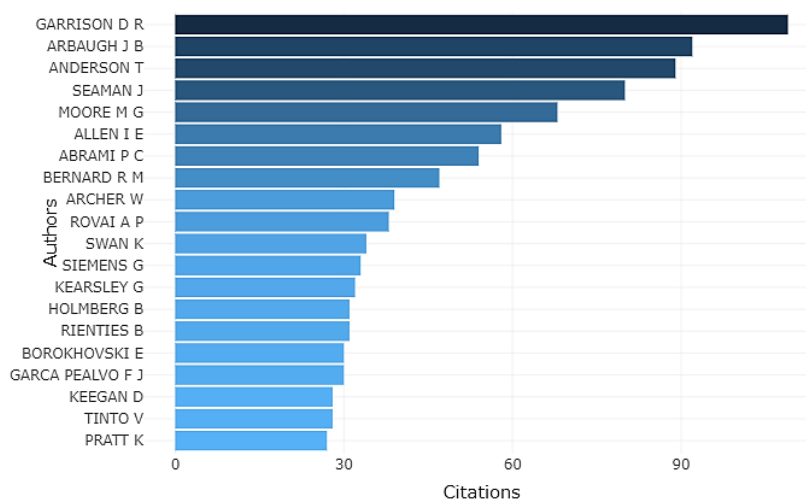
#### 4.1.2 Identificação dos Autores de Referência

É importante salientar que toda a produção científica validada é concebida segundo um conjunto de estudos e investigações, portanto, é necessário mencionar e ter em consideração a fonte de todo esse conhecimento, que parte, naturalmente, dos autores das publicações. De

acordo com as funcionalidades do *Bibliometrix*, há vários tipos de abordagem possível a respeito da *performance* dos autores.

Tal como já foi mencionado anteriormente, foram separadamente analisados 52 artigos para a Revisão da Literatura (Capítulo I) e destes é possível nomear alguns autores<sup>1</sup> importantes, designadamente os seguintes: Moore (1990); Holmberg (1997); Garrison & Kanuka (2004); Bernard et al. (2004); Arbaugh et al. (2009); Abrami et al. (2011). Estes autores, para além de servirem as 52 publicações referidas, constam também das 400 publicações finais, tal a sua relevância, e é possível verificar este facto através do Gráfico 5. O indicador que o *Bibliometrix* usa para ordenar os autores é o número máximo de citações por publicação extraída.

**Gráfico 5 - Autores mais citados**

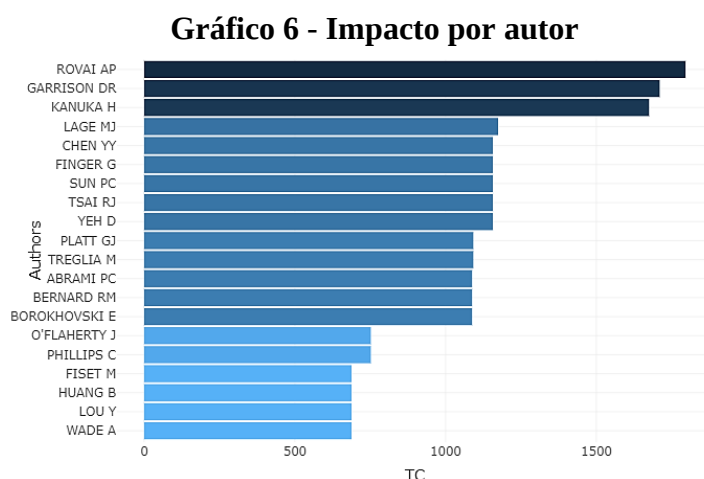


Fonte: Bibliometrix (2021)

Outra abordagem está relacionada com o impacto da *performance* dos autores, verificado na comunidade científica, isto é, com o grau de importância implicado numa determinada publicação num determinado período (por exemplo, é exetável um aumento do número de publicações a nível mundial sobre o *e-learning* durante o período pandémico do *Covid-19* ou, por outro lado, pode suceder o aumento de citações de publicações mais antigas que impliquem ou indiciem a importância do *e-learning* no ensino. Este impacto pode manifestar-se no crescimento anual da produção científica. No presente caso, através do Gráfico 6, é possível observar quais os autores que tiveram mais impacto. O indicador que o *Bibliometrix* usa para ordenar os autores é o somatório total das suas citações (abreviação TC no eixo x do Gráfico 6) relativamente às publicações extraídas.

<sup>1</sup> Para os Gráficos 5 e 6 é preferível seguir os apelidos dos autores pelas referências bibliográficas do presente trabalho, uma vez que na Revisão da Literatura (Capítulo I) e no ponto 4.1.2 muitos destes aparecem subentendidos aquando das citações “et al.”.

Exemplificando, o segundo autor do Gráfico 6, Garrison (2017), menciona a importância do *e-learning* no ensino, referindo que é uma tecnologia disruptiva que está a alterar a forma como a aprendizagem é abordada no contexto educacional. É expectável que esta alteração implique uma nova predisposição para ensinar e aprender e, de facto, a sua abordagem é o espelho da atualidade, tão radical e inesperadamente marcada pela pandemia *Covid-19*. Neste sentido, o autor Garrison (2017) menciona vários aspetos compatíveis a este cenário disruptivo e, portanto, é natural que o conteúdo da publicação seja “repescado” na base de dados por outros e analisado novamente, e talvez agora noutra perspetiva.



Fonte: Bibliometrix (2021)

Ainda no âmbito dos autores, sabe-se que foram criadas várias leis no decorrer da evolução da bibliometria e uma dessas leis foi a de Lotka.

Tal como foi referido, a lei de Lotka defende que para um número mais amplo de publicações científicas desenvolvidas (*documents written*), isto é, artigos e *reviews*, existe um número mais restrito de autores, e o contrário é igualmente verificável. No presente caso, das 400 publicações extraídas, é possível confirmar pela Tabela 3 que uma parte muito significativa dos autores (94,4%) dedica-se exclusivamente a uma publicação e apenas 1 autor (0,1%), Rovai, A.P, desenvolve mais do que uma dezena de publicações.

**Tabela 3 - A produtividade dos autores segundo a lei de Lotka**

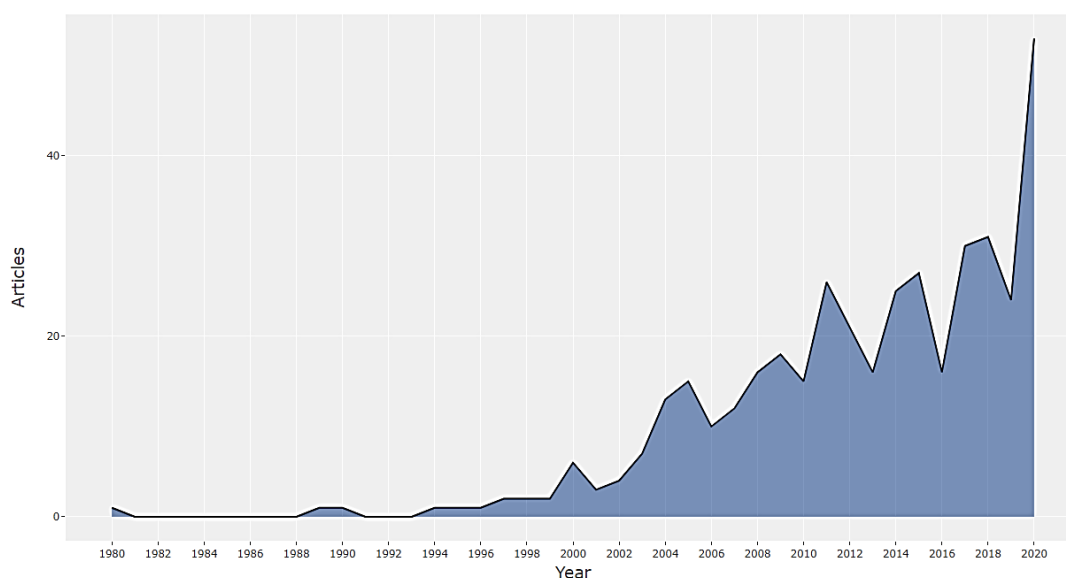
| Documents written | N. of Authors | Proportion of Authors |
|-------------------|---------------|-----------------------|
| 1                 | 836           | 0.944                 |
| 2                 | 42            | 0.047                 |
| 3                 | 4             | 0.005                 |
| 4                 | 3             | 0.003                 |
| 13                | 1             | 0.001                 |

Fonte: Bibliometrix (2021)

#### 4.1.3 Identificação das Publicações e Revistas de Referência

As 400 publicações extraídas constam em revistas científicas disponíveis na plataforma *Scopus*, entre os anos 1980 e 2020, tal como é possível verificar no Gráfico 7. Para este período de 40 anos, é possível afirmar que a produção científica publicada tem uma taxa de crescimento médio anual de 14,67% (valor apresentado pelo *software*). De 2001 a 2005 verifica-se um crescimento moderado e de 2010 a 2011 averigua-se o primeiro crescimento mais acentuado. Contudo, devido ao contexto pandémico da *Covid-19* e as consequentes restrições impostas no ensino, o auge destas publicações científicas deu-se em 2020, demarcando-se como o maior desde o começo do século XXI.

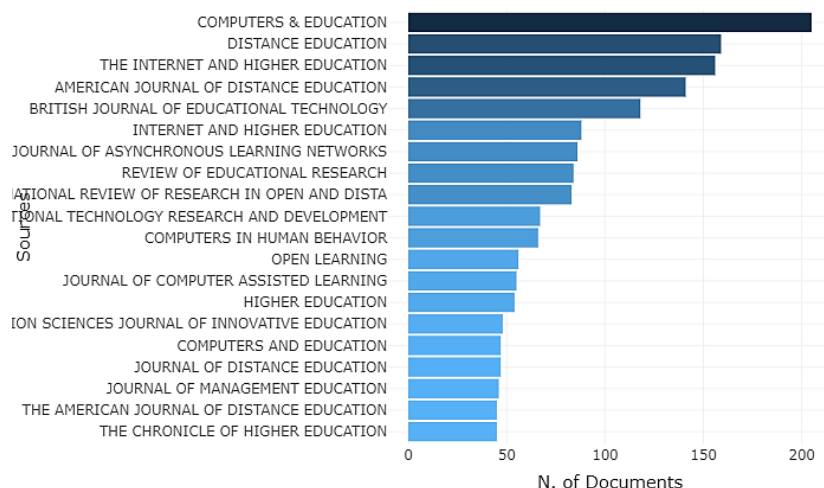
**Gráfico 7 - Produção científica anual**



Fonte: Bibliometrix (2021)

Relativamente à divulgação dos artigos e das *reviews*, isto é, das publicações, foi inicialmente decidido privilegiar as revistas científicas. É de salientar que, para além do *Bibliometrix* mostrar aquilo que acontece na perspetiva global, é também capaz de mostrar aquilo que acontece na perspetiva do caso que se está a estudar. O Gráfico 8 mostra as revistas científicas mais citadas nas áreas em que recai a presente a investigação, tal como a educação no Ensino Superior (maioria das revistas), a tecnologia (alguns casos) e a Gestão (antepenúltima revista).

**Gráfico 8 - Revistas da área mais citadas**

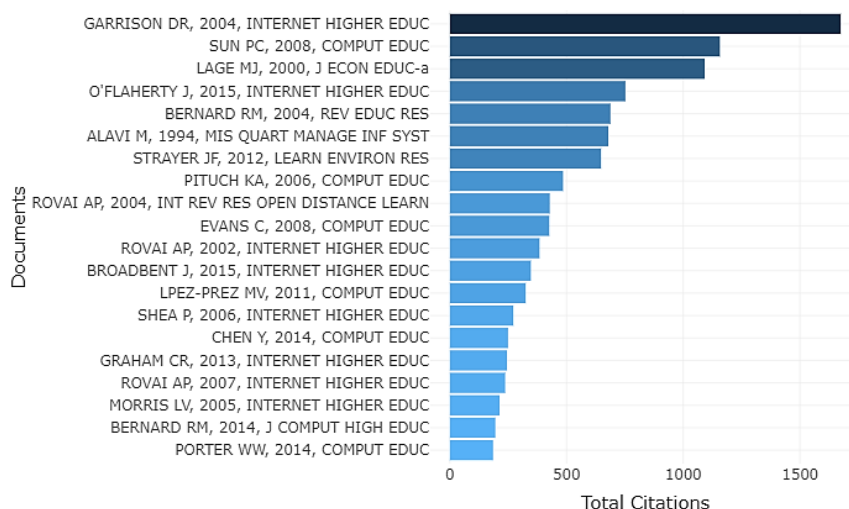


Fonte: Bibliometrix (2021)

Tal como já foi mencionado, a opção “*cited by highest*” tem como objetivo organizar as publicações mais citadas por ordem decrescente. No Gráfico 9, é possível observar, por ordem, o nome do autor, o ano de publicação e o nome da revista científica elegida para as 400 publicações extraídas.

Como foi efetuado o mesmo procedimento na recolha dos 52 artigos para leitura e análise, algumas destas publicações do Gráfico 9 constam da Revisão da Literatura (Capítulo I), designadamente as seguintes: Lage et al. (2000); Garrison & Kanuka (2004); Rovai & Jordan (2004); Bernard et al. (2004); Rovai (2007); Sun et al. (2008); Evans (2008); López-Pérez et al. (2011); Bernard et al. (2014); Chen et al. (2014); O’Flaherty & Phillips (2015).

**Gráfico 9 - Publicações mais citadas**

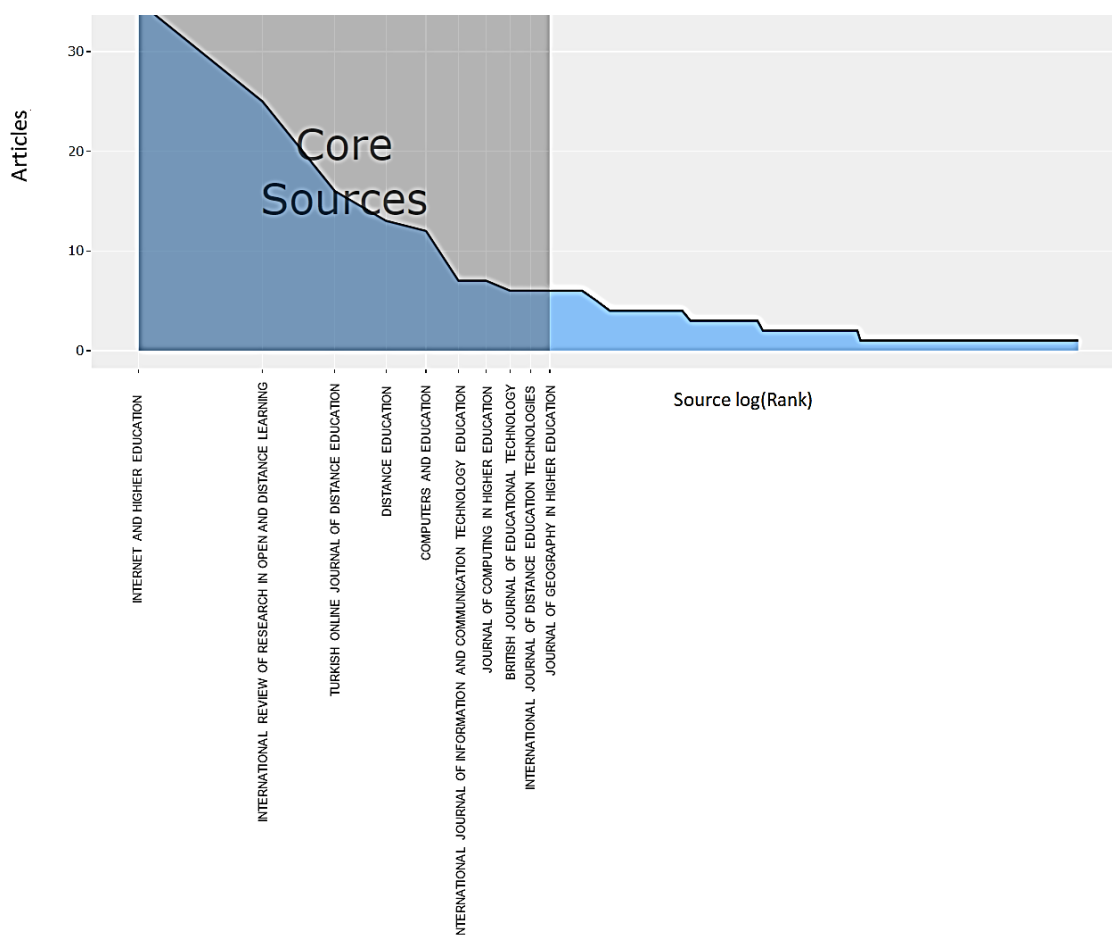


Fonte: Bibliometrix (2021)

Para além das revistas mais citadas, o *Bibliometrix* também mostra as revistas mais relevantes. É de realçar que existe uma grande diferença entre revistas mais citadas e revistas mais relevantes, sendo que as mais citadas são as mais utilizadas na investigação e as mais relevantes são as que têm maior percentagem de publicações especializadas face ao total (400).

Tal como já foi mencionado, a lei de Bradford defende que as revistas com maior publicação de artigos sobre um determinado assunto geram um grau de especialização e relevância superior nessa área. O *Bibliometrix* tem a capacidade de representar graficamente a lei de Bradford, como podemos verificar no Gráfico 10. Como é possível constatar, a primeira, quarta e quinta revistas são as revistas relevantes mais utilizadas na presente investigação.

**Gráfico 10 - Revistas mais relevantes segundo a Lei de Bradford**



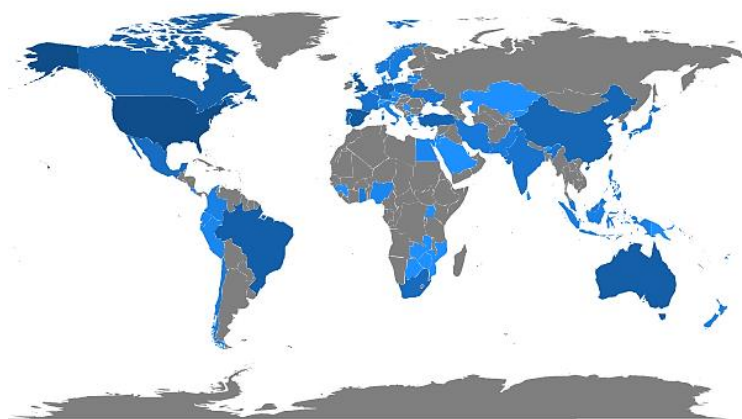
Fonte: Bibliometrix (2021)

#### 4.1.4 Identificação dos Países de Referência

Muitos são os países que promovem e colaboram na divulgação de artigos sobre o EaD para a comunidade científica. É certo que alguns países, uns mais do que outros, têm sido pressionados pela própria população, isto porque, na grande maioria, são a favor de mais e melhores condições e alternativas no processo de aprendizagem.

Tal como já foi mencionado na Revisão da Literatura (Capítulo I), todos os continentes têm pelo menos um país que se destaca ou já destacou quanto à evolução da modalidade do EaD e, conseqüentemente, tem colaborado na divulgação de matéria científica. De acordo com as 400 publicações extraídas, é possível confirmar o desenvolvimento e a produção científica em cada continente, com destaque para o continente americano, assinalado a azul muito escuro, a que corresponde mais produtividade, assim como para o continente africano, com maior número de países assinalados a azul menos escuro, a que corresponde menos produtividade, tal como mostra a Figura 3. É de salientar que a produtividade é medida no *Bibliometrix* tendo em conta o número de documentos produzidos nos países e quase todos os mencionados na Revisão da Literatura (Capítulo I) confirmam e apresentam um nível considerável de produtividade, designadamente os seguintes: EUA, Austrália, Turquia, África do Sul e Índia.

**Figura 3 - Produção científica nos países**



Fonte: Bibliometrix (2021)

Também como já foi referido, muitas das vezes a população do país não consegue alterar o sistema e, portanto, são muitas vezes apoiadas pelo contributo das universidades e outras IES. A Tabela 4 mostra as afiliações mais relevantes do conjunto de publicações extraídas. É possível constatar que praticamente metade das IES presentes na Tabela 4 são dos EUA e Austrália.

**Tabela 4 - Afiliações mais relevantes**

| Affiliations                                         | Articles |
|------------------------------------------------------|----------|
| REGENT UNIVERSITY                                    | 13       |
| THE OPEN UNIVERSITY                                  | 12       |
| CONCORDIA UNIVERSITY                                 | 8        |
| ANADOLU UNIVERSITY                                   | 7        |
| NEAR EAST UNIVERSITY                                 | 7        |
| UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA                           | 7        |
| UNIVERSITY OF CALGARY                                | 6        |
| UNIVERSITY OF CALIFORNIA                             | 6        |
| ATHABASCA UNIVERSITY                                 | 5        |
| LOUISIANA STATE UNIVERSITY                           | 5        |
| OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS                   | 5        |
| UNIVERSITY OF NEW ENGLAND                            | 5        |
| AGRICULTURAL UNIVERSITY OF HEBEI                     | 4        |
| DEAKIN UNIVERSITY                                    | 4        |
| MICHIGAN STATE UNIVERSITY                            | 4        |
| QUEENSLAND UNIVERSITY OF TECHNOLOGY                  | 4        |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) | 4        |
| UNIVERSITY OF MARYLAND                               | 4        |
| UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA                        | 4        |
| VIRGINIA STATE UNIVERSITY                            | 4        |

Fonte: Bibliometrix (2021)

## 4.2 Principais resultados da análise bibliométrica

Em termos gerais, toda a análise bibliométrica realizada teve como fio condutor a temática central deste estudo e o desdobramento do conteúdo científico selecionado, analisado e organizado na parte teórica inicial desta investigação (Capítulo I).

Com os resultados obtidos da análise, é de notar que:

- As principais temáticas genéricas explicitamente referenciadas são *Higher Education*, *Distance Education* e *Students*. No conjunto de tópicos que ganham importância nas últimas décadas de integração do EaD nas IES, sobressaem as questões relacionadas com *innovation*, *quality assurance*, *motivation*, *colaboration* e *student satisfaction*.
- É possível constatar que as áreas *Social Sciences*, *Computer Science*, e *Business*, *Management and Accounting* são as mais trabalhadas pelos autores, sendo estas também bastante vinculadas à área da Gestão.
- Do conjunto de revistas englobadas, a que se apresenta como a mais relevante denomina-se *Internet and Higher Education*.
- O volume total de publicações não tem sido constante ao longo do tempo, revelando-se o maior número de publicações no período mais recente dada a ocorrência da pandemia.
- Existe uma forte assimetria geográfica dos autores das publicações, em particular da Austrália e de três países anglo-saxónicos, designadamente EUA, Canadá e Reino

Unido, que contrastam com uma parte muito significativa dos países africanos e alguns países asiáticos e da América do Sul.

Cabe realçar desta análise alguns resultados, designadamente a respeito de certas palavras que ganharam um novo relevo nas práticas das IES e, para além disso, é de realçar a respeito da contextualização temporal e circunstancial deste período mais recente da digitalização.

A pandemia intensificou novas formas e termos de adaptação no âmbito do EaD a que as IES estavam familiarizadas (aquelas que estavam), isto é, houve uma revolução nítida a respeito da tecnologia, sistemas de avaliação e estratégias de ensino no que concerne a este modelo ensino-aprendizagem. Verificou-se que a inovação está a ganhar cada vez mais espaço nas IES e pode ser vista como uma aliada no que respeita à aprendizagem das partes envolvidas no processo, no sentido de viabilização de novas práticas que implicam a digitalização. A análise bibliométrica reforça a importância da motivação e da colaboração, não só nesta transição profundamente marcada pela pandemia, mas em todas as circunstâncias que tenham como objetivo manter os estudantes satisfeitos e confiantes.

Como já foi mencionado, o maior destaque temporal evidenciado pela análise bibliométrica foi o ano de 2020. Vários autores readaptaram e atualizaram algumas das suas obras devido a este ano disruptivo e, certamente, podemos esperar que sejam provenientes de países como a Austrália ou países anglo-saxónicos, como os EUA.

## Capítulo V. Estudo Empírico – Análise e Discussão de Resultados

### 5.1 Caraterização e Análise da Amostra – Questionário

O capítulo que se segue destina-se ao estudo empírico. Numa primeira fase, a prioridade passa pela caraterização e análise da amostra (através da exploração dos dados); já numa segunda fase, realiza-se uma análise suportada na Revisão da Literatura. No decorrer do processo da exploração de dados surgiram algumas incoerências e algumas respostas foram consideradas “não válidas” (v. Apêndice A). No que respeita às 12 incoerências, algumas respostas foram automaticamente eliminadas e outras foram consideradas como *missing value* (v. Apêndice A1). Já as 8 respostas “não válidas” assumem esta designação por dois motivos: o estudante respondeu sem nexos (no caso, questões com escala de 1 a 5, respondeu sempre 1 ou sempre 3) e/ou o curso do estudante não é da área da Gestão (v. Apêndice A2). Numa fase posterior, ainda na exploração de dados, foi atribuída a cada pergunta do questionário uma designação, um significado e uma classificação, de maneira a formar “códigos” compatíveis com o SPSS (v. Apêndice B).

Fazendo uma análise das várias tabelas obtidas do SPSS é possível caraterizar os indivíduos da amostra recolhida, constituída por 179 estudantes. Primeiramente, segue-se a caraterização geral da amostra (v. Anexo B). A maioria dos inquiridos é do género feminino (63,1%), do grupo etário nascido entre 1995-2010 (80,4%), tem nacionalidade portuguesa (93,3%), é estudante (73,7%), frequenta uma licenciatura (83,1%) no Instituto Politécnico de Setúbal (82,1%) e os cursos mais frequentados são Contabilidade e Finanças (44,7%) e Ciências Empresariais (10,1%). Os resultados obtidos revelam ainda que a maioria dos estudantes inquiridos usa apenas o computador (81,5%) para aceder às aulas virtuais, já possui o dispositivo (91,1%), não o partilha com mais pessoas (80,4%) e assiste às aulas na sua residência (95,5%).

#### 5.1.1 Perceção Geral sobre Ensino a Distância

Segue-se a análise da perceção geral sobre o EaD (v. Anexo C). A grande maioria dos inquiridos nunca tinha tido nenhuma experiência anterior de EaD (98,9%) e consideram que normalmente não experienciam dificuldades na utilização de tecnologias digitais e ambientes virtuais colaborativos (68,2%). Porém, muitos indicam que o EaD exige dos estudantes mais dedicação, organização e disciplina, e exige dos professores uma preparação das aulas mais rigorosa (42,1%). Ainda quanto às dificuldades/barreiras em experimentar tecnologias digitais

e ambientes virtuais colaborativos, é de notar que a questão da falta de privacidade afeta mais a geração de 1980-1994 (16%), ou seja, a geração mais provável de ter filhos a cargo (Tabela 5). Quando questionados a respeito da percepção geral que têm acerca do EaD, em questão de resposta aberta, os estudantes fizeram algumas observações, designadamente as seguintes: “Permite repetir as aulas, ou parte específica de uma aula”; “Dificulta a aprendizagem”; “Prejudica o ensino”; “Não é motivador”; “Dificulta a aquisição de conhecimentos devido ao tempo que passamos em frente ao ecrã”; “Diminui a socialização entre colegas”; “A capacidade de concentração dos alunos é muito menor do que em presencial, pois existem muitas distrações no meio envolvente”; “Ajuda-me a ter mais tempo livre, o que resultou em mais tempo para estudar e lazer”; “Permite a quem é de longe ou tem poucas posses, estar mais presente”.

**Tabela 5 - Dificuldades em experimentar tecnologias e ambientes virtuais por Grupo Etário**

|                                                  | 1995-2010 | 1980-1994 | 1965-1979 | Anterior a 1965 |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| <b>Falta de infraestruturas</b>                  | 18%       | 11%       | 18%       | 0%              |
| <b>Falta de formação e conhecimento técnico</b>  | 10%       | 11%       | 6%        | 0%              |
| <b>Preocupação com a segurança e privacidade</b> | 7%        | 16%       | 0%        | 0%              |
| <b>Poucas dificuldades detetadas</b>             | 65%       | 63%       | 76%       | 100%            |

Fonte: Elaboração própria

### 5.1.2 Percepção Relativamente à Situação Atual

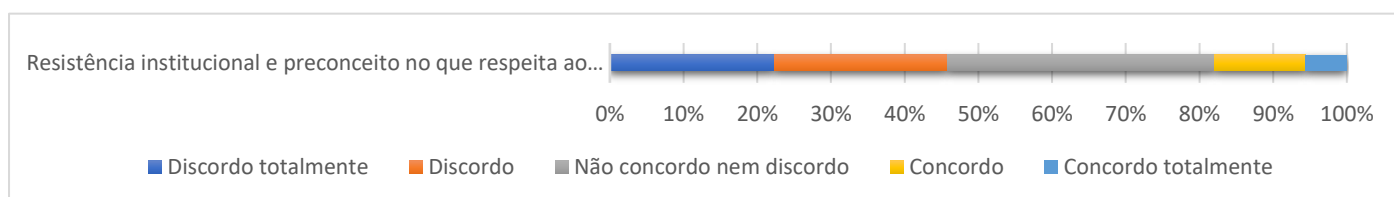
Todas as gerações consideram que o maior desafio, em contexto pandêmico, é a falta de aulas presenciais e de interação presencial com os colegas e professores, sendo que as gerações mais velhas, de 1980-1994 e 1965-1979, são as que menos detetam desafios e a geração mais nova de 1995-2010 é a que mais considera que a alternativa à falta de aulas presenciais não é suficiente ou ajustada ao perfil dos estudantes (Tabela 6). É possível deduzir que o desafio da geração mais nova não passa somente pela adaptação à nova modalidade de ensino, mas também à própria exigência e preparação que os estudantes têm consigo e que só podem moderar presencialmente com os professores, talvez por estarem mais rotinados e formatados dos outros níveis de ensino. Contudo, uma parte significativa dos inquiridos considera que as IES não oferecem qualquer tipo de resistência ou preconceito relativamente ao EaD e à flexibilidade necessária para essa adaptação (Gráfico 11).

**Tabela 6 - Desafios detetados no EaD, em contexto pandêmico**

|                                                                                      | 1995-2010 | 1980-1994 | 1965-1979 | Anterior a 1965 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| <b>A falta de aulas presenciais e de soluções alternativas</b>                       | 16%       | 0%        | 6%        | 0%              |
| <b>Falta de aulas presenciais e as alternativas não são ajustada às necessidades</b> | 28%       | 6%        | 6%        | 0%              |
| <b>Falta de aulas presenciais e de interação presencial</b>                          | 40%       | 50%       | 44%       | 100%            |
| <b>Inexistente</b>                                                                   | 16%       | 44%       | 44%       | 0%              |

Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 11 - Percepção de resistência e preconceito institucional no que respeita ao EaD (escala de likert)**



Fonte: Elaboração própria

A respeito da ergonomia e bem-estar, é de salientar que a geração de 1995-2010 é a que mais concorda com o aumento dos problemas de saúde associados à vigência prolongada do EaD e logo a seguir é a geração de 1965-1979. Deduz-se que a geração mais nova está mais ressentida porque reforça a permanência habitual no mundo digital, o que agrava e alerta os problemas de saúde. Já a geração de 1965-1979 experimenta mais cedo, naturalmente, este tipo de problemas do que a geração de 1980-1994 (Tabela 7).

**Tabela 7 - Percepção da ergonomia e bem-estar associados à vigência prolongada do EaD**

|                                  | 1995-2010 | 1980-1994 | 1965-1979 | Anterior a 1965 |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| <b>Discordo totalmente</b>       | 3%        | 22%       | 13%       | 0%              |
| <b>Discordo</b>                  | 8%        | 11%       | 6%        | 0%              |
| <b>Não concordo nem discordo</b> | 14%       | 22%       | 31%       | 0%              |
| <b>Concordo</b>                  | 30%       | 17%       | 25%       | 100%            |
| <b>Concordo totalmente</b>       | 46%       | 28%       | 25%       | 0%              |

Fonte: Elaboração própria

Já a respeito do *podcasting*, cerca de 67% dos inquiridos que não têm nacionalidade portuguesa concordam totalmente que o *podcasting* é uma boa medida de aprendizagem e cerca de 33% apenas concorda, sendo que para os cursos mais teóricos nas áreas da Gestão, como o curso de Ciências Empresariais, a concordância tende a ser maior. Já os cursos mais aplicados

nas áreas da Gestão, como o curso de Contabilidade e Finanças, contam com o fator do raciocínio lógico e logo deduz-se que gravar as aulas tende a ser menos valorizado (Tabela 8). Tendo em conta que as nacionalidades mais “distantes” da nacionalidade portuguesa são a francesa e a romena, é possível constatar que a estudante francesa, de Ciências Empresariais, valoriza totalmente o *podcasting*, enquanto o estudante romeno, de Contabilidade e Finanças, já não considera o *podcasting* uma medida tão necessária para melhorar a aprendizagem.

**Tabela 8 - Percepção acerca do *podcasting* como medida de aprendizagem em EaD**

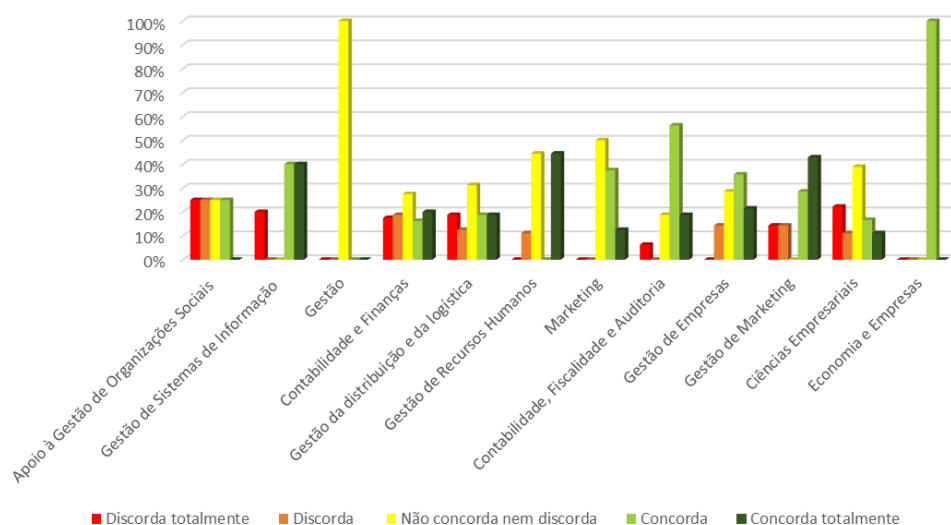
| Nacionalidade | Resposta sobre o <i>podcasting</i> | Curso                                                  |
|---------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Moçambicana   | Concorda totalmente                | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |
| Brasileira    | Concorda totalmente                | Mestrado em Gestão de Marketing                        |
| Caboverdiana  | Concorda totalmente                | Mestrado em Ciências Empresariais                      |
| Francesa      | Concorda totalmente                | Mestrado em Ciências Empresariais                      |
| Angolana      | Concorda                           | Licenciatura em Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria |
| Brasileira    | Concorda                           | Licenciatura em Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria |
| Guineense     | Concorda                           | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |
| Guineense     | Concorda totalmente                | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |
| Guineense     | Concorda totalmente                | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |
| Guineense     | Concorda totalmente                | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |
| Angolana      | Concorda totalmente                | Licenciatura em Gestão de Empresas                     |
| Romena        | Concorda                           | Licenciatura em Contabilidade e Finanças               |

Fonte: Elaboração própria

### 5.1.3 Percepção Relativamente à Forma de Aprender Gestão

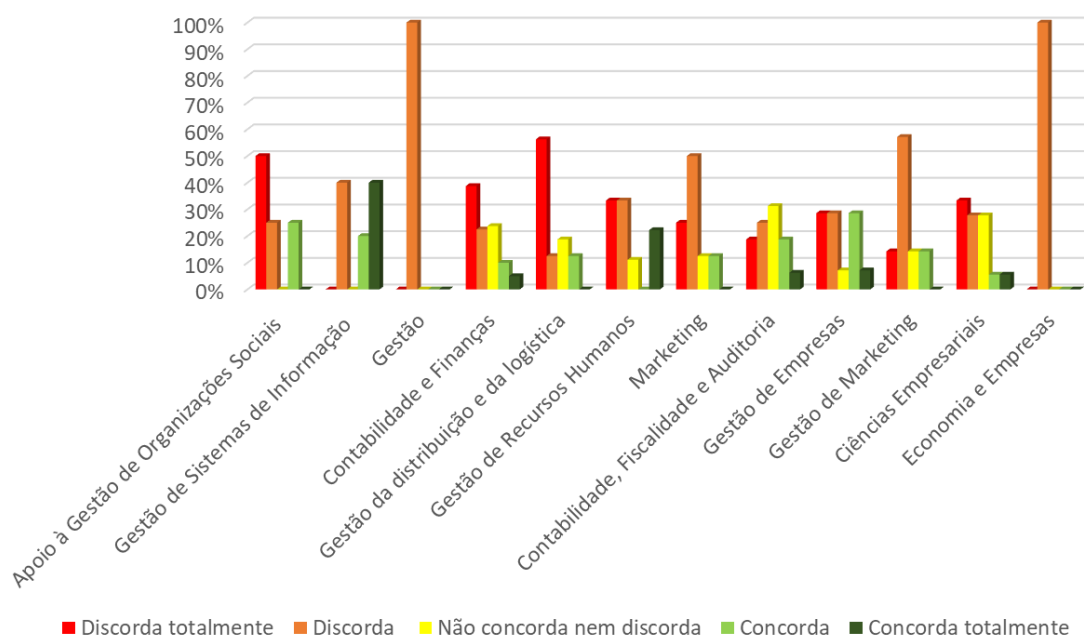
De um modo geral, os estudantes consideram que é mais fácil desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais teóricas nas áreas da Gestão, como em Gestão de Recursos Humanos (Gráfico 12). Por outro lado, no que respeita a disciplinas mais aplicadas, como Contabilidade e Finanças, os inconvenientes já são bem mais perceptíveis (Gráfico 13).

**Gráfico 12 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao desenvolvimento de trabalhos em EaD em disciplinas mais teóricas**



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 13 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao desenvolvimento de trabalhos em EaD em disciplinas mais aplicadas**



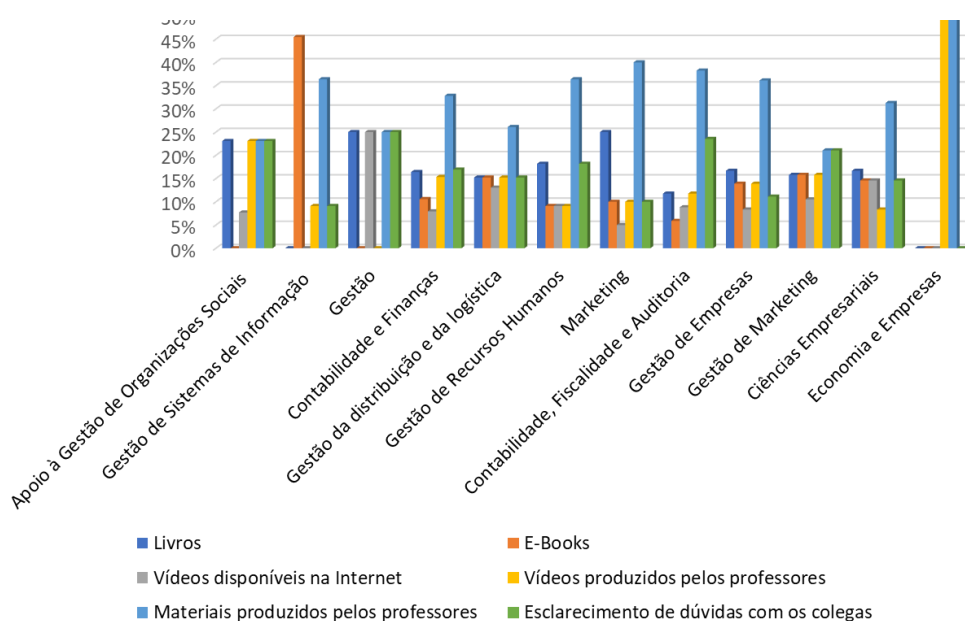
Fonte: Elaboração própria

Os cursos com uma componente teórica muito expressiva têm disciplinas que requerem que os estudantes invistam mais tempo a ler e a reunir informação, o que pode indicar que esta organização para os trabalhos teóricos é mais eficiente estando a distância, através de uma

gestão mais autónoma do tempo e dos recursos em geral. Exemplificando, Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, embora seja um curso mais prático, detém uma percentagem considerável de "concordo" relativamente ao facto de ser mais fácil desenvolver trabalhos em disciplinas mais teóricas a distância, o que sugere uma grande quantidade de informação a reter e a organizar nas disciplinas, antes da componente prática propriamente dita, nomeadamente no que respeita a leis e códigos. Já para cursos como Contabilidade e Finanças, que têm uma componente prática mais expressiva, é de esperar que seja mais fácil discutir números e resultados “lado a lado”.

Relativamente aos meios de aprender Gestão, os *e-books* e os vídeos disponíveis na *Internet* são os menos utilizados pelos estudantes a respeito dos meios de aprender Gestão teórica (Gráfico 14), com exceção de estudantes de Gestão de Sistemas de Informação, que utilizam bastante os *e-books*, o que reforça a ideia de que estes têm uma maior predisposição para realizar trabalhos teóricos a distância (conferir Gráfico 12). A preferência mais nítida dos estudantes, em geral, são os materiais produzidos pelos professores, desde logo as sebatas. Para a componente teórica, o curso de Gestão de Recursos Humanos é dos que faz mais uso de livros e materiais produzidos pelos professores, o que sugere uma maior concentração de informação disponível e, conseqüentemente, uma maior necessidade de tempo para a organizar, o que vai ao encontro da percepção de maior facilidade destes estudantes quando os trabalhos são feitos a distância. Os restantes cursos encontram-se muito nivelados neste contexto.

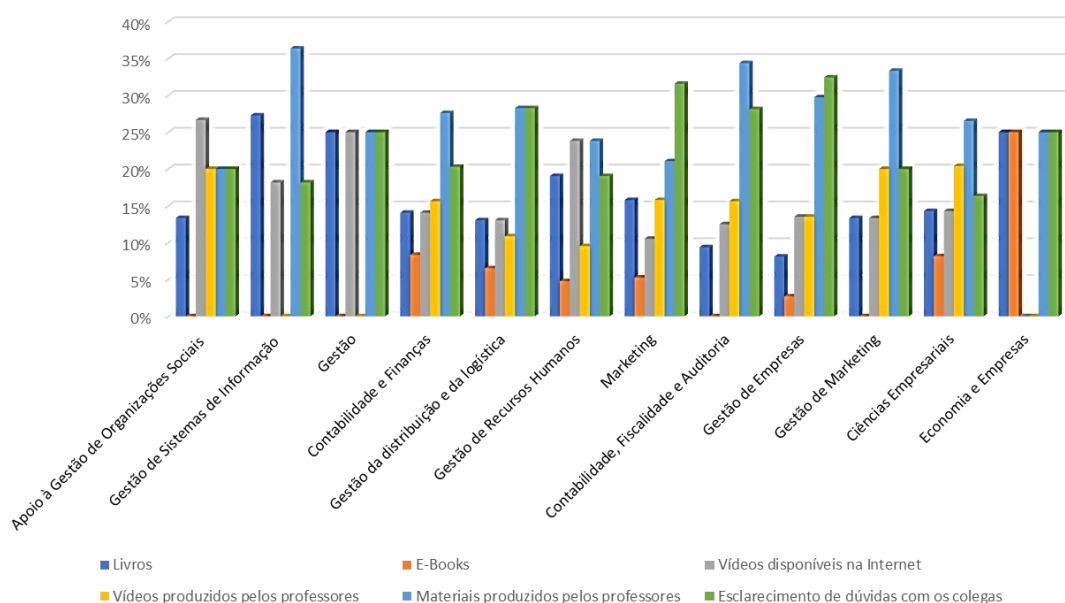
**Gráfico 14 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da gestão relativamente ao melhor meio de aprender disciplinas mais teóricas em EaD**



Fonte: Elaboração própria

De um modo geral, os materiais produzidos pelos professores, como as sebentas, continuam a ser o meio de aprendizagem preferido entre os estudantes para cursos mais aplicados. Para cursos como Contabilidade e Finanças e também Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, logo depois dos materiais produzidos pelos professores, os estudantes preferem o esclarecimento de dúvidas com os colegas, o que pode indicar a necessidade de partilha de experiências (Gráfico 15).

**Gráfico 15 - Percepção dos estudantes de cursos das áreas da Gestão relativamente ao melhor meio de aprender disciplinas mais aplicadas em EaD**



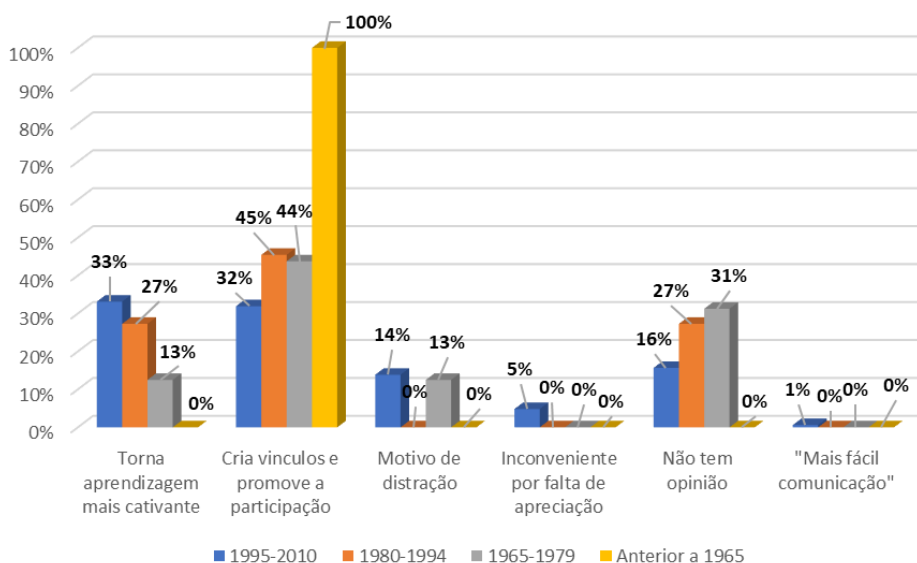
Fonte: Elaboração própria

#### 5.1.4 Expetativas Face ao Futuro

No que respeita ao futuro (pós-pandemia), é de refletir acerca da aprovação da utilização das redes sociais como meio de aprendizagem, também no que respeita à gestão dos compromissos familiares e profissionais e na possibilidade de converter o formato presencial das aulas num formato diferente.

Relativamente às redes sociais, verifica-se que uma parte significativa da geração de 1995-2010 considera que estas tornam a aprendizagem mais cativante e ainda possibilitam a criação de vínculos e uma maior participação nas aulas. No entanto, uma pequena parte desta geração considera as redes sociais um inconveniente. Já as gerações de 1980-1994 e 1965-1979 não têm tanta opinião sobre o assunto, mas não acham as redes tão cativantes e preferem utilizá-las para criar vínculos e participar mais nas aulas (Gráfico 16).

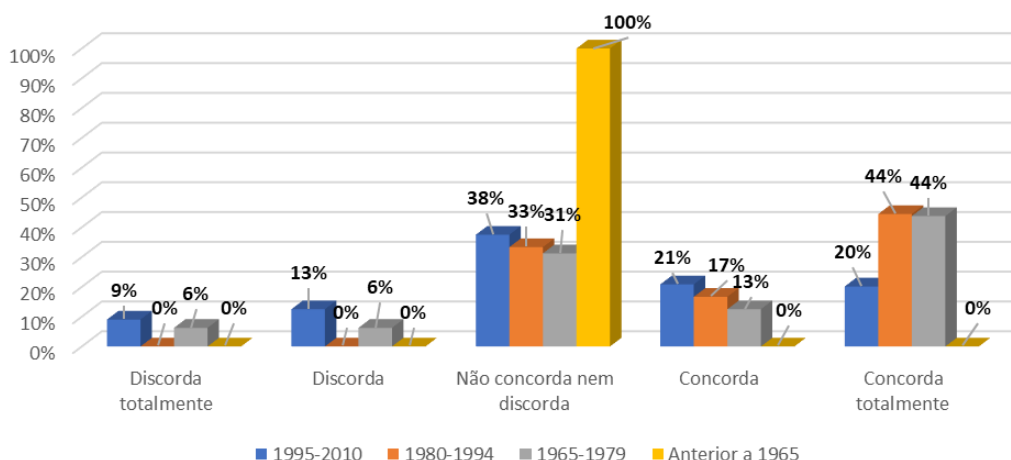
**Gráfico 16 - Percepção dos estudantes acerca da utilização das redes sociais como meio de aprendizagem no futuro**



Fonte: Elaboração própria

Já a respeito dos compromissos familiares e profissionais, a geração 1980-1994 é a que mais concorda que, no futuro, o EaD proporcionará uma melhor gestão nesta vertente, talvez porque é a geração que tem, geralmente, filhos menores e/ou dependentes. A geração mais jovem tende a concordar mais do que discordar, mas ainda assim uma parte significativa destes jovens revelou-se muito indecisa, talvez porque o mundo digital já faz parte da sua rotina na gestão de compromissos (Gráfico 17).

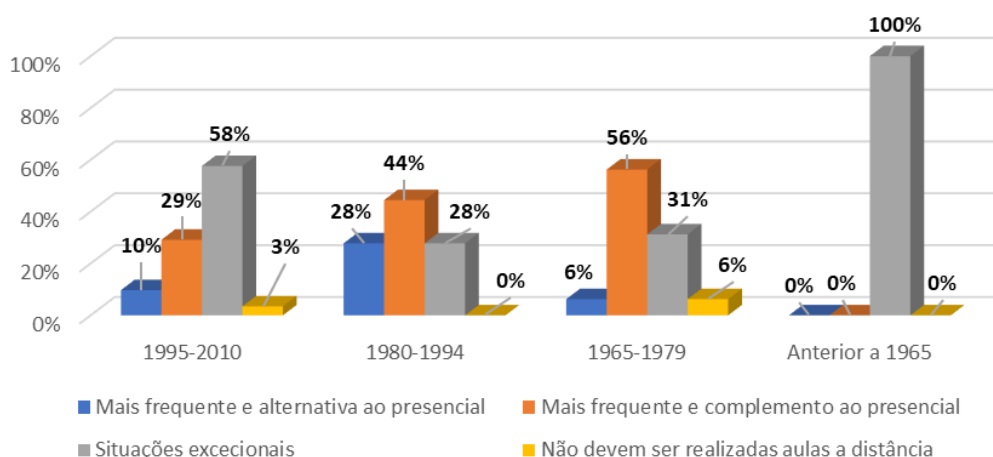
**Gráfico 17 - Percepção dos estudantes acerca da gestão dos compromissos familiares e profissionais no futuro em EaD**



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram ainda que o grupo de estudantes geralmente pertencente a um escalão etário mais elevado (1980-1994 e 1965-1979) manifesta mais vontade de, no período pós-pandemia, as aulas a distância devam ser realizadas com mais frequência e como complemento das aulas presenciais (Gráfico 18). A geração de 1995-2010 reforça a ideia que prefere não romper com os seus hábitos e rotinas de aprendizagem já muito consolidados pelos outros níveis de ensino, ou seja, pretende a realização deste formato apenas em situações excepcionais. Quanto às gerações mais velhas, estas estão dispostas a ceder uma oportunidade ao ensino virtual, construindo assim, por exemplo, vínculos entre colegas (é necessária uma certa adaptação porque o desnível de idades é, em alguns casos, considerável) e uma maior participação nas aulas através das redes sociais. É de mencionar que esta disposição das gerações mais velhas, a maioria na idade de ter filhos a encargo, corrobora também a ideia de que mais tempo de aulas a distância significa uma (possível) melhor gestão de compromissos familiares/profissionais.

**Gráfico 18 - Expectativa dos estudantes em relação às aulas em EaD no futuro**



Fonte: Elaboração própria

## 5.2 Análise da Perceção Suportada na Literatura – Associação entre as variáveis

Depois de efetuada a caracterização e análise geral da amostra relativamente à perceção dos estudantes de Gestão sobre o EaD no Ensino Superior. É interessante perceber se existem conexões entre a Revisão da Literatura e os resultados obtidos com base nos dados da amostra recolhida. Tal como já foi referido anteriormente, esta análise é realizada segundo as funcionalidades do SPSS. É de notar que uma “coisa” é analisar de forma genérica os resultados que se obteve, outra “coisa” diferente é analisar os resultados suportados na literatura. Deste

modo, o objetivo não passa por corroborar sempre com a Revisão da Literatura, sendo que o que importa, de facto, é identificar as conexões que os autores tentaram fazer e os resultados obtidos da amostra (v. Apêndice C).

Todas as questões presentes no questionário são de natureza qualitativa e as conexões referidas anteriormente envolvem, pelo menos, uma variável nominal. Nestas situações é possível medir a associação entre as variáveis através do teste de independência do Qui-quadrado. De acordo com Cervi (2014), o teste Qui-quadrado permite avaliar se duas variáveis qualitativas estão ou não relacionadas, sendo que a hipótese nula ( $H_0$ ) admite que elas são independentes (não apresentam nenhuma relação entre si); ou seja, é um teste que compara se diferentes distribuições observadas em dois grupos independentes são estatisticamente significativas.

As hipóteses deste teste<sup>2</sup> são as seguintes:

$H_0$ : Não existe associação entre as variáveis ou as variáveis são independentes

$H_1$ : Existe associação entre as variáveis ou as variáveis são dependentes

É de mencionar um coeficiente muito utilizado no âmbito do teste de independência do Qui-quadrado - o coeficiente de Cramer. Segundo Cervi (2014), este coeficiente é uma medida de associação entre duas variáveis medidas numa escala categórica. Quando as variáveis são totalmente independentes o seu valor é igual a 0. Quanto maior a associação, maior o valor do coeficiente.

Tal como já foi mencionado, foram identificadas conexões entre a Revisão da Literatura e os resultados obtidos da amostra (v. Apêndice C). Para o efeito, foram realizados testes de independência do Qui-quadrado e aplicada a medida de associação entre variáveis (coeficiente de Cramer) para todas as conexões (v. Anexo D).

A primeira associação realizada (Tabela 9) apresenta duas variáveis qualitativas nominais e testa se a utilização de certas tecnologias e ambientes virtuais colaborativos facilita o processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior no EaD (v. Anexo D1). Neste caso temos  $p\text{-value} = 0$ , logo inferior a qualquer nível de significância, pelo que se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que existe associação entre as duas variáveis. Uma conclusão idêntica se retira através do coeficiente de associação de Cramer, que tem um valor igual a 0,353, indicando uma associação razoável.

---

<sup>2</sup> O critério a seguir é que se rejeita  $H_0$  se  $p\text{-value} < \alpha$  (nível de significância do teste). Admite-se que o nível de significância é 0,05.

**Tabela 9 - Associação entre facilitação e utilização de tecnologias e ambientes virtuais colaborativos**

| Autor                    | Contexto (revisão de literatura)                                                                                                                                                                                                                                     | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Gonçalves et al., 2020) | Sobretudo em contexto pandêmico, as ferramentas digitais (por exemplo, o “Zoom”) podem ser <b>utilizadas</b> em contextos de aprendizagem, contribuindo para <b>facilitar</b> o processo de aprendizagem dos estudantes e para a melhoria dos resultados acadêmicos. | A <b>utilização</b> de certas tecnologias e ambientes virtuais colaborativos;<br>e<br>A <b>facilitação</b> do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior no Ensino a Distância; |

Fonte: Elaboração própria

A segunda associação realizada (Tabela 10) apresenta duas variáveis qualitativas nominais e testa se a dificuldade percebida pelos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos está relacionada com o número de pessoas com quem partilham os dispositivos (v. Anexo D2). Já neste caso o  $p\text{-value} = 0,225$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, ou seja, elas são independentes. É possível inferir o mesmo através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,169).

**Tabela 10 - Associação entre adaptação tecnológica e número de pessoas com quem se partilha os dispositivos**

| Autor        | Contexto (revisão de literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                                            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Bonk, 2020) | Uma ferramenta como o “Zoom” foi implementada e utilizada por muitas instituições e organizações de ensino durante a pandemia <i>Covid-19</i> . Nem sempre existem recursos suficientes e infraestruturas tecnológicas em plenas condições de funcionamento. Além disso, os docentes podem não ter formação voltada para a tecnologia sincronizada e para as abordagens pedagógicas. O cenário pode agravar-se quando os estudantes têm de <b>partilhar a Internet com os familiares ou outras pessoas</b> residentes na mesma habitação, bem quando têm de partilhar o <b>espaço</b> de trabalho. | A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos;<br>e<br>O número de <b>pessoas com quem partilha</b> os dispositivos; |

Fonte: Elaboração própria

A terceira associação realizada (Tabela 11) apresenta duas variáveis qualitativas nominais e testa se a dificuldade percebida pelos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos está relacionada com o local onde assistem às aulas (v. Anexo D3). À semelhança da segunda associação, temos  $p\text{-value} = 0,406$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que

existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, isto é, elas são independentes. É possível tirar uma conclusão idêntica através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,152).

**Tabela 11 - Associação entre adaptação tecnológica e o local onde se assiste as aulas**

| Autor        | Contexto (revisão de literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                            |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Bonk, 2020) | Uma ferramenta como o “Zoom” foi implementada e utilizada por muitas instituições e organizações de ensino durante a pandemia Covid-19. Nem sempre existem recursos suficientes e infraestruturas tecnológicas em plenas condições de funcionamento. Além disso, os docentes podem não ter formação voltada para a tecnologia sincronizada e para as abordagens pedagógicas. O cenário pode agravar-se quando os estudantes têm de <b>partilhar a Internet com os familiares ou outras pessoas</b> residentes na mesma habitação, bem quando têm de partilhar o <b>espaço</b> de trabalho. | A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos;<br><br>e<br><br>O <b>local</b> onde assiste as aulas; |

Fonte: Elaboração própria

A quarta associação realizada (Tabela 12) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza nominal e outra de natureza ordinal, e testa se os problemas de saúde associados à vigência prolongada do EaD, como, por exemplo, a ansiedade, estão relacionados com a dificuldade percebida pelos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos (v. Anexo D4). Nesta situação temos  $p\text{-value} = 0,307$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, ou seja, elas são independentes. Uma conclusão idêntica se retira através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,160).

**Tabela 12 - Associação entre adaptação tecnológica e problemas de saúde**

| Autor              | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                              |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Sun et al., 2008) | A <b>ansiedade</b> dos estudantes também <b>dificulta</b> a sua satisfação no que respeita ao <i>e-learning</i> , portanto, ajudar os estudantes a criar a sua confiança na utilização de dispositivos torna a experiência mais agradável. Um curso informático poderia ser um pré-requisito para preparar melhor os estudantes. Para além disso, deve haver conhecimentos instrutivos e de assistência técnica aos estudantes em relação ao <i>e-learning</i> , de forma a diminuir a incerteza e a frustração, conduzindo a melhores experiências de aprendizagem. | A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos;<br><br>e<br><br>Problemas de saúde (ex: <b>stress</b> ) |

Fonte: Elaboração própria

A quinta associação realizada (Tabela 13) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza nominal e outra de natureza ordinal, e testa se a valorização do *podcasting* está relacionada com a nacionalidade dos estudantes (v. Anexo D5). Neste caso temos  $p\text{-value} = 0,466$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, isto é, elas são independentes. É possível inferir o mesmo através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,141). Estas conclusões retiradas para a quinta associação eram relativamente previsíveis, dado que mais de 90% dos indivíduos são de nacionalidade portuguesa, ou seja, não existe variabilidade.

**Tabela 13 - Associação entre a valorização do podcasting e a nacionalidade**

| Autor         | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Apurar se existe relação entre:                                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| (Evans, 2008) | O <i>podcasting</i> apoia os estudantes <b>internacionais</b> no desenvolvimento das suas competências. Os estudantes estrangeiros, cuja primeira língua não é o inglês, têm muitas vezes dificuldade em adquirir estas competências durante o seu primeiro ano. Estes estudantes muitas vezes podem gravar e repetir as aulas. Como tal, os <i>podcasts</i> são um reforço positivo na sua aprendizagem. | Nacionalidade;<br><br>e<br><br>Valorização do <i>podcasting</i> ; |

Fonte: Elaboração própria

A sexta associação realizada (Tabela 14) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza nominal e outra de natureza ordinal, e testa se a facilidade de desenvolver trabalhos individuais ou em grupo a distância, em disciplinas mais teóricas, está relacionada com o curso (v. Anexo D6). Neste caso temos  $p\text{-value} = 0,35$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, ou seja, elas são independentes. Uma conclusão idêntica se retira através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,256).

**Tabela 14 - Associação entre o curso e a facilidade de realizar trabalhos a distância em disciplinas mais teóricas**

| Autor          | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                          |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sautter (2007) | No que respeito aos <b> cursos </b> mais <b>teóricos</b> , o confronto online é mais adequado no que toca ao proporcionar mais tempo aos estudantes para reunir e ler a informação importante, que é crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento de argumentos persuasivos e convincentes. | Curso;<br><br>e<br><br>A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais <b>teóricas</b> (por exemplo, Introdução à Gestão); |

Fonte: Elaboração própria

A sétima associação realizada (Tabela 15) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza nominal e outra de natureza ordinal, e testa se a facilidade de desenvolver trabalhos individuais ou em grupo a distância, em disciplinas mais aplicadas, está relacionada com o curso (v. Anexo D7). Muito à semelhança da associação anterior, temos  $p\text{-value} = 0,38$ , logo superior a qualquer nível de significância aceitável, pelo que não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que não existe associação entre as duas variáveis, isto é, elas são independentes. É possível retirar uma conclusão idêntica através do coeficiente de associação de Cramer, que apresenta um valor baixo (0,254).

**Tabela 15 - Associação entre o curso e a facilidade de realizar trabalhos a distância em disciplinas mais práticas**

| Autor                 | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                       | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                                 |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lopes e Soares (2018) | No que respeita aos <b> cursos </b> mais <b> aplicados </b> , os estudantes podem assistir várias sessões de vídeo em sites e outros recursos abertos disponíveis. Desta forma, os estudantes trabalham ao seu próprio ritmo, voltam a ver as partes mais complexas, e saltam aquelas que já entendem. | <b>Curso;</b><br><br>e<br><br>A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas que envolvem <b> cálculo </b> (por exemplo, Matemática); |

Fonte: Elaboração própria

A oitava associação realizada (Tabela 16) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza ordinal e outra de natureza nominal, e testa se a intenção de integrar as redes sociais no EaD está relacionada com os benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais (v. Anexo D8). Já neste caso temos  $p\text{-value} = 0,048 < 0,05$  (considera-se o nível de significância de 0,05), pelo que se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que existe associação entre as duas variáveis. O coeficiente de associação de Cramer tem um valor igual a 0,210, ou seja, não é muito elevado, o que indica que a associação não será muito forte.

**Tabela 16 - Associação entre a intenção de integrar as redes sociais e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos**

| Autor               | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                                |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rueda et al. (2017) | As <b>redes sociais</b> promovem a relação entre o envolvimento dos estudantes e o desempenho da aprendizagem uma vez que são uma boa plataforma para a troca de ideias; fornecem material e oportunidades para transformar a motivação em saber; proporcionam prazer aos estudantes. Os estudantes podem ver a flexibilidade como um <b>benefício para uma gestão</b> efetiva do tempo, o que pode levar a uma maior autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. | <b>Benefícios no âmbito da gestão</b> dos compromissos familiares e profissionais;<br>e<br>Intenção de integrar as <b>redes sociais</b> no Ensino a Distância; |

Fonte: Elaboração própria

A nona associação realizada (Tabela 17) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza ordinal e outra de natureza nominal, e testa se a periodicidade de EaD no futuro está relacionada com os benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais (v. Anexo D9). Também neste caso temos  $p\text{-value} = 0$ , logo inferior a qualquer nível de significância, pelo que se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que existe associação entre as duas variáveis. Uma conclusão idêntica se retira através do coeficiente de associação de Cramer, que tem um valor igual a 0,308, indicando uma associação razoável.

**Tabela 17 - Associação entre a periodicidade de EaD no futuro e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos**

| Autor                 | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                              | Apurar se existe relação entre:                                                                                                                    |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bernard et al. (2004) | <b>Em tempos</b> , o Ensino a Distância era visto como uma <b>alternativa razoável</b> ao ensino presencial, principalmente para os estudantes que estavam <b>condicionados</b> pelas deslocações ou por questões de tempo ou circunstâncias. | <b>Benefícios no âmbito da gestão</b> dos compromissos familiares e profissionais;<br>e<br>A <b>periodicidade</b> de Ensino a Distância no futuro; |

Fonte: Elaboração própria

A décima associação realizada (Tabela 18) apresenta duas variáveis qualitativas, uma de natureza ordinal e outra de natureza nominal, e testa se o estatuto dos estudantes está relacionado com os benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais (v. Anexo D10). Neste caso temos  $p\text{-value} = 0,07 < 0,10$  (aqui é necessário considerar o nível de significância mais elevado, ou seja 0,10), pelo que se rejeita  $H_0$  e conclui-se que existem evidências estatísticas que permitem afirmar que existe associação entre as duas variáveis. O

coeficiente de associação de Cramer tem um valor igual a 0,220, ou seja, não é muito elevado, o que indica que a associação não será muito forte.

**Tabela 18 - Associação entre o estatuto e os benefícios no âmbito da gestão de compromissos**

| Autor                 | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                      | Apurar se existe relação entre:                                                                                     |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bernard et al. (2004) | Em tempos, o Ensino a Distância era visto como uma <b>alternativa razoável</b> ao ensino presencial, principalmente para os estudantes que estavam <b>condicionados</b> pelas deslocações ou por questões de tempo ou circunstâncias. | <b>Benefícios no âmbito da gestão</b> dos compromissos familiares e profissionais;<br><br>e<br><br><b>Estatuto;</b> |

Fonte: Elaboração própria

### 5.3 Análise e Discussão dos Resultados

A maioria dos estudantes (68,2%) desconsidera ter dificuldades ou constrangimentos em experimentar tecnologias e ambientes virtuais colaborativos. Ao analisar a associação de variáveis, é possível constatar que a variável correspondente à questão mencionada não apresenta associação com outras três variáveis, ou seja, é independente do “número de pessoas com quem partilha os dispositivos”, do “local onde assiste as aulas” e dos “problemas de saúde”. À semelhança deste facto, também a variável correspondente a “curso” não apresenta associação com outras duas variáveis, ou seja, é independente da “facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais teóricas (por exemplo, Introdução à Gestão)” e da “facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas que envolvem cálculo (por exemplo, Matemática)”. Os resultados sugerem que os recursos, as infraestruturas tecnológicas e a estabilidade física e emocional não têm uma influência significativa na percepção de dificuldade e/ou constrangimento experienciado pelos estudantes relativamente às tecnologias e aos ambientes virtuais colaborativos. O mesmo acontece na situação do curso, uma vez que a variável é independente da perspetiva de facilidade que o estudante tem, quer em disciplinas mais teóricas, quer em disciplinas mais aplicadas. Nenhuma das situações apresentadas corrobora com a literatura.

Em contrapartida, o acesso e a utilização facilitada é uma das principais razões que leva os estudantes (55,1%) a preferirem determinadas ferramentas digitais em contextos de aprendizagem, como, por exemplo, o “Zoom”. Ao analisar a associação de variáveis, é possível constatar que a variável correspondente à “utilização de certas tecnologias e ambientes virtuais colaborativos” é dependente da variável correspondente à “facilitação do processo de

aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior no EaD”, ou seja, existe associação entre as duas variáveis. A inclusão de tecnologia inovadora acompanha a transição para um contexto de aprendizagem diferente, tal como sucedeu durante a pandemia *Covid-19*, e deve ter como principal fundamento facilitar e, conseqüentemente, melhorar o processo de aprendizagem. À semelhança deste facto, também a variável correspondente a “benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais” apresenta associação com outras três variáveis, ou seja, é dependente da “intenção de integrar as redes sociais no EaD”, da “periodicidade de EaD no futuro” e do “estatuto”. É de reforçar o contexto de mudança que a pandemia *Covid-19* trouxe para o ensino e a necessidade de reinventar o processo ensino-aprendizagem, através de tecnologias remotas como plataformas digitais para dar resposta à necessidade da continuidade das aulas no formato não presencial. No presente estudo, a adaptação ao ensino através do uso de plataformas digitais foi razoavelmente aceite, no entanto, as gerações mais jovens de estudantes continuam a preferir o formato presencial das aulas, talvez em consequência da sua idade e necessidade de maiores interações sociais, ao invés das gerações mais velhas de estudantes que revelam que o EaD pode ajudar a gerir o tempo disponível para os estudos e/ou atividades profissionais, dependendo do estatuto. Ao contrário das situações apresentadas anteriormente, estas corroboram com a literatura.

A resistência e o preconceito em relação à modalidade do EaD poderiam, num contexto inesperado e súbito como o da pandemia *Covid-19*, ter posto em causa uma melhor *performance* dos docentes, mas mesmo perante a inexistência de um protocolo instituído e a existência de certos inconvenientes (como a partilha de dispositivo ou espaço para assistir às aulas virtuais), torna-se evidente que as IES conseguiram, de um modo geral, manter o nível de motivação por parte dos estudantes. Deduz-se que o facto de os estudantes preferirem a interação presencial não determina que o contato *online* seja um ponto fraco no Ensino Superior, mas, ao invés, um desafio, tal como sugere a teoria da distância transacional formulada por Moore e Kearsley (2005), que sublinha que a distância é um fenómeno pedagógico e não apenas uma questão de distância geográfica. É certo que se tem vindo a verificar uma aprendizagem mútua entre as partes, no sentido de viabilização de novas práticas que implicam a digitalização, como, por exemplo, a integração das redes sociais, e, por isso, o desafio mencionado anteriormente já começa a ser relativizado por alguns estudantes. Uma fração razoável da amostra (44,1%) já considera que o EaD deve ser implementado com maior frequência no futuro.

## Capítulo VI. Conclusão

Adotar a modalidade do EaD no Ensino Superior é, hoje, uma decisão que parece mais provável do que na década passada, no entanto, há ainda muito caminho a percorrer, sobretudo para que sejam garantidos os requisitos pedagógicos que permitam garantir a qualidade desta modalidade. De acordo com o estudo empírico realizado nesta investigação, uma parte considerável dos estudantes considera que no EaD a interação é muito mais fraca com o professor e com os colegas da turma do que no ensino presencial. Além disso, muitos acreditam que o problema não está na resistência organizacional ou no preconceito em relação à modalidade. Com os resultados apresentados, é possível afirmar que grande parte do problema assenta na adaptação do sistema em si, ou seja, pode eventualmente estar associado a uma questão social.

Existe um conflito de interesses entre o que é prático e o que é mais eficiente no processo ensino-aprendizagem. É verdade que existem convenientes muitos apreciados no EaD, como o fator tempo, ou o conforto, mas depois também é necessário ter em consideração os inconvenientes implicados, como a fraca socialização e expectativa dos estudantes que optam por um curso presencial. Portanto, o ideal seria encontrar um meio termo, principalmente através de um conhecimento mais profundo das necessidades e do perfil dos estudantes.

A este estudo serviu de complemento a introdução de uma técnica diferenciada e inovadora, a Bibliometria, também realizada por forma a dar algum destaque à presente investigação e na tentativa de a partir desta dar algum contributo na área. A realização deste estudo foi muito enriquecedora, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível do tratamento documental e interpretação de dados, desenvolvidos numa base de dados e em *softwares*, respetivamente. Além disso, potenciou o entusiasmo em enveredar por novas formas de aplicar o conhecimento, mais precisamente, e neste caso, através de alternativas dentro da própria Bibliometria, como a utilização do *software Bibliometrix*.

Depois de concluída a etapa da leitura dos artigos, verificou-se que a Bibliometria ainda é uma área de estudo pouco trabalhada em Portugal. Constatou-se que a base de dados utilizada está fortemente representada pela língua inglesa, levando, assim, a um trabalho muito mais moroso na recolha de dados. Para além disso, por vezes, algumas publicações não se encontravam acessíveis e, portanto, era necessário recorrer diretamente às fontes primárias para conseguir incluí-las no *Bibliometrix*.

Em termos gerais, a análise bibliométrica permitiu identificar o crescente dinamismo de uma área de estudo tão promissora quanto a digitalização. A pandemia veio ativar novas e

diferentes percepções acerca desta área e, portanto, este é o momento de apelar a que se reúnam esforços para se recorrer a técnicas que permitam a produção de informação de síntese, a bem da comunidade científica e a bem de uma crescente adequação dos indivíduos.

Tendo em conta a dimensão limitada deste estudo e sabendo à partida que o objetivo geral não passava pela Bibliometria, não foi possível aprofundar a análise bibliométrica a um nível muito detalhado ou complexo. No entanto, procurou-se fazê-lo de forma simples e sintética através de um *software* que nos dá uma perspetiva um pouco mais dinâmica e aliciante.

Relativamente ao estudo empírico aplicado a IES com cursos na área da Gestão, destaca-se como principal limitação, a reduzida dimensão da amostra e também a sua representatividade por idades (as idades são indefinidas, tendo sido formuladas todas as ilações a partir do grupo etário respetivo). Ainda a respeito da amostra, é de salientar como limitação a fraca aderência dos participantes nas perguntas de resposta livre, uma vez que a percepção dos indivíduos passava também pelo *feedback* numa perspetiva mais pessoal. De notar que o facto de não se ter optado por realizar entrevistas pode ser visto como uma limitação, uma vez que estas dariam uma robustez diferente e mais particular ao estudo. É de considerar também, e talvez esta limitação se apresente como uma das mais rigorosas, o formato contingencial da adoção do EaD. Isto é, será possível afirmar que no período pandémico as IES presenciais transitaram para o EaD? Ou será que transitaram para um “género” de ensino remoto, claramente muito necessitado de estratégias e planos de ensino para ser considerado um modelo EaD? É importante relembrar que o ensino remoto representa uma solução alternativa e quase “improvisada” perante um contexto particular, enquanto o EaD conta com uma preparação total dos professores e estudantes para o processo. Em termos de expectativas e até no que respeita à ausência de um modelo pedagógico formulado intencionalmente para o EaD, é possível afirmar que talvez nalguns casos o ensino das IES tenha sido remoto.

Seria interessante, como investigação futura, desenvolver um estudo complementar ao realizado, tendo como alvo os estudantes e, porventura, estender também aos docentes, pois estes representam uma parte fulcral e até mesmo estrutural do Ensino Superior. Essa investigação seria o rescaldo, um estudo pós-pandémico. Seria interessante perceber o que mudou, e se mudou, alguma coisa naquilo que é o seu pensamento e percepção.

De facto, a pandemia *Covid-19* tem vindo a evidenciar a importância da socialização e o papel preponderante que os professores têm vindo a desempenhar, porque, em bom rigor, são eles os verdadeiros moderadores desta nova e imprevisível realidade no ensino. Consequentemente, é importante investir cada vez mais na sua formação e, além disso, prepará-los para eventuais novos desafios. Quanto aos estudantes, é essencial reforçar a sua confiança

e encontrar uma maneira de perceber as suas necessidades e problemas para, em conjunto, construir um futuro melhor.

## Referências

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2–3), 82–103. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Ahmed, M. M. H., & Indurkha, B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*, 6(8), e04672. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04672>
- Al-Qahtani, A. A. Y., & Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 220–234. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00490.x>
- Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, 29(2), 183–199. <https://doi.org/10.1007/BF01383838>
- Anderson, T., & Rivera-vargas, P. (2020). A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. 37, 208–229. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.208-229>
- Andrews, J. E. (2003). An author co-citation analysis of medical informatics. *Journal of the Medical Library Association*, 91(1), 47–56.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology and Society*, 8(3), 91–102.
- Araújo, C. (2006). *Bibliometria: evolução histórica e questões atuais*. Acedido em 16 de janeiro de 2021, em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16/5>
- Arbaugh, J. B., Desai, A., Rau, B., & Sridhar, B. S. (2010). A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994-2009. *Organisation Management Journal*, 7(1), 39–55. <https://doi.org/10.1057/omj.2010.5>
- Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., & Wresch, W. (2009). Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *Internet and Higher Education*, 12(2), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.006>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Barton, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and Evolution*, 10(22), 12499–12507. <https://doi.org/10.1002/ece3.6628>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom

- instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379–439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education*, 41(4), 589–599. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821610>
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 409–416. <https://doi.org/10.1111/jcal.12250>
- Cervi, E. (2014). *Análise de dados categóricos em ciência política*. Programa de Pós-graduação em Ciência Política – UFPR. [http://www.cpop.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014\\_ebook\\_analisedadoscategoricos\\_emerson.pdf](http://www.cpop.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014_ebook_analisedadoscategoricos_emerson.pdf).
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. (2014). Computers & Education Is FLIP enough ? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Chizmar, J. F., & Walbert, M. S. (1999). Web-Based Learning Environments Guided by Principles of Good Teaching Practice. *Journal of Economic Education*, 30(3), 248–259. <https://doi.org/10.1080/00220489909595985>
- Costa, T., Lopes, S., Fernández-Limós, F., Amante, M. J., & Lopes, P. F. (2012). A Bibliometria e a Avaliação da Produção Científica: indicadores e ferramentas. *ACTAS - Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 11.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers and Education*, 50(2), 491–498. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.016>
- Fortin, M., Côte, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freixo, V (2009) – *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Garrison, D.R. (2017). *E-learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3rd ed.). Routledge.
- Glänzel, W. (2003). *Bibliometrics as a Research Field: A course on theory and application of bibliometrics indicators*. Acedido em 15 de janeiro de 2021, em:

[http://www.cin.ufpe.br/~ajhol/futuro/references/01%23\\_Bibliometrics\\_Module\\_KUL\\_BI  
BLIOMETRICS%20AS%20A%20RESEARCH%20FIELD.pdf](http://www.cin.ufpe.br/~ajhol/futuro/references/01%23_Bibliometrics_Module_KUL_BI<br/>BLIOMETRICS%20AS%20A%20RESEARCH%20FIELD.pdf)

- Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance learning perceptions from higher education students—the case of Portugal. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Guedes, V. L. S., & Borschiver, S. (2005). Bibliometria : Uma Ferramenta Estatística Para a Gestão Da Informação E Do Conhecimento , Em Sistemas De Informação , De Comunicação E De. *CINFORM - Encontro Nacional de Ciência Da Informação*, 1–18. <http://dici.ibict.br/archive/00000508/01/VaniaLSGuedes.pdf>
- Guri-Rosenblit, S. (2005). “Distance education” and “e-learning”: Not the same thing. *Higher Education*, 49(4), 467–493. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>
- Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning*, 12(1), 31–39. <https://doi.org/10.1080/0268051970120105>
- Huang, C. K., & Lin, C. Y. (2017). Flipping business education: Transformative use of team-based learning in human resource management classrooms. *Educational Technology and Society*, 20(1), 323–336.
- Izagirre-Olaizola, J., & Morandeira-Arca, J. (2020). Business management teaching–learning processes in times of pandemic: Flipped classroom at a distance. *Sustainability (Switzerland)*, 12(23), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su122310137>
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators’ experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 24(2), 6–21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36. <https://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm /Routledge.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Lin, C. Y., Huang, C. K., & Ko, C. J. (2020). The impact of perceived enjoyment on team effectiveness and individual learning in a blended learning business course: The mediating effect of knowledge sharing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 126–141. <https://doi.org/10.14742/ajet.4446>
- Lopes, A. P., & Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped Financial Mathematics classroom. *International Journal of Management Education*, 16(1), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.001>
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students’ perceptions and their relation to outcomes. *Computers and Education*, 56(3), 818–826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>

- Lotka, A.J. (1926). The Frequency Distribution of Scientific Productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12): 317-323.
- Machado Jr., C., de Souza, M. T. S., Parisotto, I. R. dos S., & Palmisano, A. (2016). The laws of bibliometrics in different scientific databases/As leis da bibliometria em diferentes bases de dados científicos. *Revista de Ciências Da Administração*, 18(44), 111-123. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2016v18n44p111>.
- Martínez-Jiménez, R., & Ruiz-Jiménez, M. C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *International Journal of Management Education*, 18(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422>
- Martins, J., & Nunes, M. B. (2016). The temporal properties of e-learning: an exploratory study of academics' conceptions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 2–19. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0048>
- Maximino, P. (2008). A bibliometria e as bibliotecas: projectos de investigação. Acedido em 15 de janeiro de 2021, em: <http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Caderno12008/PM%20CBAD108.pdf>
- Medeiros, F. (2015). *A histografia medieval portuguesa na viragem do milénio: análise bibliométrica (2000-2010)*. Acedido em 15 de janeiro de 2021, no Web site da Universidade de Évora, Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14908/1/HISTORIOGRAFIA\\_MEDIEVAL\\_PORTUGUESA\\_2000-2010.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14908/1/HISTORIOGRAFIA_MEDIEVAL_PORTUGUESA_2000-2010.pdf)
- Mok, H. N. (2014). *Institutional Knowledge at Singapore Management University Teaching tip : The flipped classroom Teaching Tip : The Flipped Classroom*. 25, 7–11.
- Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 5(3), 10–15. <https://doi.org/10.1080/0268051900050303>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publ.
- Müller, F. A., & Wulf, T. (2020). Technology-supported management education: a systematic review of antecedents of learning effectiveness. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00226-x>
- Nalimov, V., & Mulchenko, B. (1969). *Scientometrics*. Moscow: Nauca.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Okubo, Y. (1997). Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples. Acedido em 15 de janeiro de 2021, em: [https://pdfs.semanticscholar.org/0ca6/f9bdc2b870f3734f69c317d08b68c1f49ca7.pdf?\\_ga=2.152919739.383295478.1611158441-1640833821.1608303614](https://pdfs.semanticscholar.org/0ca6/f9bdc2b870f3734f69c317d08b68c1f49ca7.pdf?_ga=2.152919739.383295478.1611158441-1640833821.1608303614)
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018).

- Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 22–39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.3>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics?, *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.001>
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Rueda, L., Benitez, J., & Braojos, J. (2017). From traditional education technologies to student satisfaction in Management education: A theory of the role of social media applications. *Information and Management*, 54(8), 1059–1071. <https://doi.org/10.1016/j.im.2017.06.002>
- Sales, D., Cuevas-cerveró, A., & Cuevas-cerveró, A. (2020). *Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19*. 29(4), 1–20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Sautter, P. (2007). Designing discussion activities to achieve desired learning outcomes: Choices using mode of delivery and structure. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 122–131. <https://doi.org/10.1177/0273475307302014>
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2–3), 124–142. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183–1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605–632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>

**Web sites utilizados:**

- <https://dre.pt>, acessido a 4 de março de 2021.

**Legislação mencionada:**

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro.

## Anexos

### Anexo A: Importação e carregamento de documentos para o Bibliometrix

The screenshot displays the 'Import or Load' section of the Bibliometrix web application. It features several dropdown menus for configuration: 'Please, choose what to do' set to 'Import raw file(s)', 'Database' set to 'Scopus', and 'File format' set to 'BibTeX'. Under the 'Choose a file' section, a file named 'scopus (12).bib' has been selected, and a progress bar indicates 'Upload complete'. A 'Start' button is positioned below the file selection area. At the bottom, the 'Conversion results' section shows 'Number of Documents 400'.

**Import or Load**

Please, choose what to do  
Import raw file(s)

Database  
Scopus

File format  
BibTeX

Choose a file  
Browse... scopus (12).bib  
Upload complete

Start

Conversion results  
Number of Documents 400

Fonte: Bibliometrix (2021)

## Anexo B: Caracterização geral da amostra

|       |           | Género    |         |               |                    |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Masculino | 66        | 36.9    | 36.9          | 36.9               |
|       | Feminino  | 113       | 63.1    | 63.1          | 100.0              |
|       | Total     | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

|       |                 | Grupo Etário |         |               |                    |
|-------|-----------------|--------------|---------|---------------|--------------------|
|       |                 | Frequency    | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | anterior a 1965 | 1            | .6      | .6            | .6                 |
|       | de 1965 a 1979  | 16           | 8.9     | 8.9           | 9.5                |
|       | de 1980 a 1994  | 18           | 10.1    | 10.1          | 19.6               |
|       | de 1995 a 2010  | 144          | 80.4    | 80.4          | 100.0              |
|       | Total           | 179          | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

|       |            | Nacionalidade |         |               |                    |
|-------|------------|---------------|---------|---------------|--------------------|
|       |            | Frequency     | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Portuguesa | 167           | 93.3    | 93.3          | 93.3               |
|       | Outra      | 12            | 6.7     | 6.7           | 100.0              |
|       | Total      | 179           | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

|       |                       | Estatuto  |         |               |                    |
|-------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|       |                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Estudante             | 132       | 73.7    | 73.7          | 73.7               |
|       | Trabalhador-estudante | 47        | 26.3    | 26.3          | 100.0              |
|       | Total                 | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Habilitação Académica

|         |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Licenciatura | 148       | 82.7    | 83.1          | 83.1               |
|         | Mestrado     | 25        | 14.0    | 14.0          | 97.2               |
|         | Outro        | 5         | 2.8     | 2.8           | 100.0              |
|         | Total        | 178       | 99.4    | 100.0         |                    |
| Missing | 9            | 1         | .6      |               |                    |
| Total   |              | 179       | 100.0   |               |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Instituição

|       |                                                                      | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Instituto Politécnico de Setúbal                                     | 147       | 82.1    | 82.1          | 82.1               |
|       | Universidade Lusófona                                                | 30        | 16.8    | 16.8          | 98.9               |
|       | Outras instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de gestão | 2         | 1.1     | 1.1           | 100.0              |
|       | Total                                                                | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Curso

|       |                                        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Apoio à Gestão de Organizações Sociais | 4         | 2.2     | 2.2           | 2.2                |
|       | Gestão de Sistemas de Informação       | 5         | 2.8     | 2.8           | 5.0                |
|       | Gestão                                 | 1         | .6      | .6            | 5.6                |
|       | Contabilidade e Finanças               | 80        | 44.7    | 44.7          | 50.3               |
|       | Gestão da distribuição e da logística  | 16        | 8.9     | 8.9           | 59.2               |
|       | Gestão de Recursos Humanos             | 9         | 5.0     | 5.0           | 64.2               |
|       | Marketing                              | 8         | 4.5     | 4.5           | 68.7               |
|       | Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria | 16        | 8.9     | 8.9           | 77.7               |

Percepção dos estudantes de gestão sobre o Ensino a Distância no Ensino Superior: Um estudo exploratório em contexto pandémico

|                       |     |       |       |       |
|-----------------------|-----|-------|-------|-------|
| Gestão de Empresas    | 14  | 7.8   | 7.8   | 85.5  |
| Gestão de Marketing   | 7   | 3.9   | 3.9   | 89.4  |
| Ciências Empresariais | 18  | 10.1  | 10.1  | 99.4  |
| Economia e Empresas   | 1   | .6    | .6    | 100.0 |
| Total                 | 179 | 100.0 | 100.0 |       |

Fonte: Output do SPSS

### Tipo de dispositivos utilizados

|         |                                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Computador                     | 145       | 81.0    | 81.5          | 81.5               |
|         | Telemóvel                      | 2         | 1.1     | 1.1           | 82.6               |
|         | Tablet                         | 1         | .6      | .6            | 83.1               |
|         | Computador e telemóvel         | 21        | 11.7    | 11.8          | 94.9               |
|         | Computador e tablet            | 8         | 4.5     | 4.5           | 99.4               |
|         | Computador, telemóvel e tablet | 1         | .6      | .6            | 100.0              |
|         | Total                          | 178       | 99.4    | 100.0         |                    |
| Missing | 9                              | 1         | .6      |               |                    |
| Total   |                                | 179       | 100.0   |               |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Situação do dispositivo

|       |                         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Já tinha o dispositivo  | 163       | 91.1    | 91.1          | 91.1               |
|       | Não tinha o dispositivo | 16        | 8.9     | 8.9           | 100.0              |
|       | Total                   | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Partilha do dispositivo

|       |                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Mais do que 2 pessoas | 5         | 2.8     | 2.8           | 2.8                |
|       | 2 pessoas             | 9         | 5.0     | 5.0           | 7.8                |
|       | 1 pessoa              | 21        | 11.7    | 11.7          | 19.6               |
|       | Nenhuma               | 144       | 80.4    | 80.4          | 100.0              |
|       | Total                 | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

**Local onde assiste aulas EaD**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Em casa      | 171       | 95.5    | 95.5          | 95.5               |
|       | Fora de casa | 2         | 1.1     | 1.1           | 96.6               |
|       | Ambos        | 6         | 3.4     | 3.4           | 100.0              |
|       | Total        | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo C: Percepção geral sobre o EaD

#### Familiaridade com o EaD

|       |                                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Primeira vez                     | 177       | 98.9    | 98.9          | 98.9               |
|       | Habitual em todas as disciplinas | 1         | .6      | .6            | 99.4               |
|       | Habitual em algumas disciplinas  | 1         | .6      | .6            | 100.0              |
|       | Total                            | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

#### Dificuldades no EaD

|       |                                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Falta de infraestruturas                  | 26        | 14.5    | 14.5          | 14.5               |
|       | Falta de formação e conhecimento técnico  | 10        | 5.6     | 5.6           | 20.1               |
|       | Preocupação com a segurança e privacidade | 8         | 4.5     | 4.5           | 24.6               |
|       | Poucas dificuldades detetadas             | 122       | 68.2    | 68.2          | 92.7               |
|       | Outro                                     | 13        | 7.3     | 7.3           | 100.0              |
|       | Total                                     | 179       | 100.0   | 100.0         |                    |

Fonte: Output do SPSS

#### Percepção geral do EaD

|       |                                                                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Maior rigor dos professores na preparação das aulas                               | 12        | 6.7     | 6.7           | 6.7                |
|       | Maior disciplina dos estudantes                                                   | 59        | 33.0    | 33.1          | 39.9               |
|       | Maior rigor por parte dos professores e maior disciplina por parte dos estudantes | 75        | 41.9    | 42.1          | 82.0               |
|       | Melhora a aquisição de conhecimentos                                              | 2         | 1.1     | 1.1           | 83.1               |

Percepção dos estudantes de gestão sobre o Ensino a Distância no Ensino Superior: Um estudo exploratório em contexto pandêmico

|         |                                  |     |       |       |       |
|---------|----------------------------------|-----|-------|-------|-------|
|         | Facilita a interação entre todos | 5   | 2.8   | 2.8   | 86.0  |
|         | Outro                            | 25  | 14.0  | 14.0  | 100.0 |
|         | Total                            | 178 | 99.4  | 100.0 |       |
| Missing | 9                                | 1   | .6    |       |       |
| Total   |                                  | 179 | 100.0 |       |       |

Fonte: Output do SP

## Anexo D: Associação entre variáveis

### Anexo D1:

- A utilização de certas tecnologias e ambientes virtuais colaborativos
- A facilitação do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior no EaD

#### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|---------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 66.723 <sup>a</sup> | 15 | .000                                     |
| Likelihood Ratio             | 74.022              | 15 | .000                                     |
| Linear-by-Linear Association | 36.485              | 1  | .000                                     |
| N of Valid Cases             | 178                 |    |                                          |

a. 14 cells (58.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.

Fonte: Output do SPSS

#### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate<br>Significance |
|--------------------|------------|-------|-----------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .612  | .000                        |
|                    | Cramer's V | .353  | .000                        |
| N of Valid Cases   |            | 178   |                             |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo D2:

- A dificuldade dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos
- O número de pessoas com quem partilha os dispositivos

### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|---------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 15.312 <sup>a</sup> | 12 | .225                                     |
| Likelihood Ratio             | 14.875              | 12 | .248                                     |
| Linear-by-Linear Association | 1.637               | 1  | .201                                     |
| N of Valid Cases             | 179                 |    |                                          |

a. 13 cells (65.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .22.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    | Value | Approximate<br>Significance |
|--------------------|-------|-----------------------------|
| Nominal by Nominal |       |                             |
| Phi                | .292  | .225                        |
| Cramer's V         | .169  | .225                        |
| N of Valid Cases   | 179   |                             |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo D3:

- A dificuldade dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos
- O local onde assiste as aulas

### Chi-Square Tests

|                              | Value              | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|--------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 8.283 <sup>a</sup> | 8  | .406                                     |
| Likelihood Ratio             | 7.173              | 8  | .518                                     |
| Linear-by-Linear Association | 3.058              | 1  | .080                                     |
| N of Valid Cases             | 179                |    |                                          |

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .09.

Fonte: Output do SPSS

#### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .215  | .406                     |
|                    | Cramer's V | .152  | .406                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

#### Anexo D4:

- A dificuldade dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos
- Problemas de saúde (ex: stress)

#### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df  | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|-----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 18.299 <sup>a</sup> | 16  | .307                              |
| Likelihood Ratio             | 21.003              | 16  | .178                              |
| Linear-by-Linear Association | .022                | 1   | .882                              |
| N of Valid Cases             |                     | 179 |                                   |

a. 17 cells (68.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .45.

Fonte: Output do SPSS

#### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .320  | .307                     |
|                    | Cramer's V | .160  | .307                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

#### Anexo D5:

- Nacionalidade
- Valorização do *podcasting*

### Chi-Square Tests

|                              | Value              | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|--------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 3.576 <sup>a</sup> | 4  | .466                                     |
| Likelihood Ratio             | 4.736              | 4  | .315                                     |
| Linear-by-Linear Association | .402               | 1  | .526                                     |
| N of Valid Cases             | 179                |    |                                          |

a. 5 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .07.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate<br>Significance |
|--------------------|------------|-------|-----------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .141  | .466                        |
|                    | Cramer's V | .141  | .466                        |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                             |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo D6:

- Curso
- A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais teóricas (por exemplo, Introdução à Gestão)

### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|---------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 47.009 <sup>a</sup> | 44 | .350                                     |
| Likelihood Ratio             | 57.329              | 44 | .086                                     |
| Linear-by-Linear Association | 1.652               | 1  | .199                                     |
| N of Valid Cases             | 179                 |    |                                          |

a. 54 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .512  | .350                     |
|                    | Cramer's V | .256  | .350                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo D7:

- Curso
- A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas que envolvem cálculo (por exemplo, Matemática)

### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df  | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|-----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 46.243 <sup>a</sup> | 44  | .380                              |
| Likelihood Ratio             | 45.074              | 44  | .427                              |
| Linear-by-Linear Association | .141                | 1   | .707                              |
| N of Valid Cases             |                     | 179 |                                   |

a. 53 cells (88.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .508  | .380                     |
|                    | Cramer's V | .254  | .380                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

#### Anexo D8:

- Benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais
- Intenção de integrar as redes sociais no EaD

#### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|---------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 31.548 <sup>a</sup> | 20 | .048                                     |
| Likelihood Ratio             | 31.153              | 20 | .053                                     |
| Linear-by-Linear Association | .905                | 1  | .341                                     |
| N of Valid Cases             | 179                 |    |                                          |

a. 16 cells (53.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .55.

Fonte: Output do SPSS

#### Symmetric Measures

|                    | Value | Approximate<br>Significance |
|--------------------|-------|-----------------------------|
| Nominal by Nominal |       |                             |
| Phi                | .420  | .048                        |
| Cramer's V         | .210  | .048                        |
| N of Valid Cases   | 179   |                             |

Fonte: Output do SPSS

#### Anexo D9:

- Benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais
- A periodicidade de EaD no futuro

#### Chi-Square Tests

|                              | Value               | df | Asymptotic<br>Significance (2-<br>sided) |
|------------------------------|---------------------|----|------------------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 51.016 <sup>a</sup> | 12 | .000                                     |
| Likelihood Ratio             | 55.090              | 12 | .000                                     |
| Linear-by-Linear Association | 42.059              | 1  | .000                                     |
| N of Valid Cases             | 179                 |    |                                          |

a. 9 cells (45.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .47.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .534  | .000                     |
|                    | Cramer's V | .308  | .000                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

### Anexo D10:

- Benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais
- Estatuto

### Chi-Square Tests

|                              | Value              | df  | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|-----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 8.669 <sup>a</sup> | 4   | .070                              |
| Likelihood Ratio             | 8.388              | 4   | .078                              |
| Linear-by-Linear Association | 6.880              | 1   | .009                              |
| N of Valid Cases             |                    | 179 |                                   |

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.68.

Fonte: Output do SPSS

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | .220  | .070                     |
|                    | Cramer's V | .220  | .070                     |
| N of Valid Cases   |            | 179   |                          |

Fonte: Output do SPSS

## Apêndice

### Apêndice A: Incoerências e respostas não válidas

#### Apêndice A1: Incoerências

| Respostas incoerentes | Justificação                                                                                                                                                                  | Consequência                                                                                                              |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4                     | O estudante respondeu na pergunta 14) do questionário "correio eletrônico e videoconferência" como preferência e depois na 15) não disse o motivo ("não é minha preferência") | <i>Missing value.</i>                                                                                                     |
| 29                    | Tudo 3...                                                                                                                                                                     | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 76                    | Na pergunta 5) do questionário, em "eu frequento um curso de" (licenciatura, mestrado...), a estudante respondeu "Aluna externa"                                              | <i>Missing value.</i> Identificou-se como aluna externa e deduz-se que seja frequência de unidades curriculares isoladas. |
| 79                    | Tudo 3...                                                                                                                                                                     | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 87                    | Na pergunta 9) do questionário, o estudante respondeu "computador e telefone" em "outra", não especificando o computador, podendo selecionar o tipo de computador e telemóvel | <i>Missing value.</i>                                                                                                     |
| 100                   | Tudo 3...                                                                                                                                                                     | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 109                   | Tudo 1...                                                                                                                                                                     | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 133                   | Tudo 3...                                                                                                                                                                     | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 142                   | O estudante respondeu na pergunta 13) do questionário "não se observa nenhuma das opções", podendo ter emitido uma opinião em "outra"                                         | <i>Missing value.</i>                                                                                                     |
| 145                   | Engenharia Eletrónica                                                                                                                                                         | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 146                   | Engenharia Informática                                                                                                                                                        | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |
| 147                   | Engenharia Informática                                                                                                                                                        | <b>Eliminar</b>                                                                                                           |

Fonte: Elaboração própria

#### Apêndice A2: Respostas não válidas

| Resposta não válida | Justificação           |
|---------------------|------------------------|
| 29                  | Respondeu tudo 3...    |
| 79                  | Respondeu tudo 3...    |
| 100                 | Respondeu tudo 3...    |
| 109                 | Respondeu tudo 1...    |
| 133                 | Respondeu tudo 3...    |
| 145                 | Engenharia Eletrónica  |
| 146                 | Engenharia Informática |
| 147                 | Engenharia Informática |

Fonte: Elaboração própria

## Apêndice B: Designação de códigos – SPSS

| Pergunta                                                | Designação                       | Significado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Classificação       |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <b>Secção "Caraterização Geral"</b>                     |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |
| 1                                                       | Género (M,F)                     | 0 = "Masculino", 1 = "Feminino"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Qualitativa Nominal |
| 2                                                       | Grupo etário                     | 1 = "anterior a 1965", 2 = "de 1965 a 1979", 3 = "de 1980 a 1994", 4 = "de 1995 a 2010"                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Qualitativa Ordinal |
| 3                                                       | Nacionalidade                    | 1 = "Portuguesa", 2 = "Outra"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Qualitativa Nominal |
| 4                                                       | Instituição                      | 1 = "Instituto Politécnico de Setúbal", 2 = "Universidade Lusófona", 3 = "Outras instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de gestão"                                                                                                                                                                                                                                                  | Qualitativa Nominal |
| 5                                                       | Habilitações Académicas          | 1 = "Licenciatura", 2 = "Mestrado", 3 = "Outro"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Qualitativa Ordinal |
| 6                                                       | Curso                            | 1 = "Apoio à Gestão de Organizações Sociais", 2 = "Gestão de Sistemas de Informação", 3 = "Gestão", 4 = "Contabilidade e Finanças", 5 = "Gestão da distribuição e da logística", 6 = "Gestão de Recursos Humanos", 7 = "Marketing", 8 = "Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria", 9 = "Gestão de Empresas", 10 = "Gestão de Marketing", 11 = "Ciências Empresariais", 12 = "Economia e Empresas" | Qualitativa Nominal |
| 7                                                       | Situação profissional            | 1 = "Estudante", 2 = "Trabalhador-Estudante"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Qualitativa Nominal |
| 8                                                       | Local onde assiste as aulas      | 1 = "Em casa", 2 = "Fora de casa", 3 = "Ambos"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Qualitativa Nominal |
| 9                                                       | Tipos de dispositivos utilizados | 1 = "Computador", 2 = "Telemóvel", 3 = "Tablet", 4 = "Computador e Telemóvel", 5 = "Computador e Tablet", 6 = "Computador, Telemóvel e Tablet"                                                                                                                                                                                                                                                   | Qualitativa Nominal |
| 10                                                      | Situação do dispositivo          | 1 = "Já tinha o dispositivo", 2 = "Não tinha o dispositivo"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Qualitativa Nominal |
| 11                                                      | Partilha do dispositivo          | 1 = "Mais do que 2 pessoas", 2 = "2 pessoas", 3 = "1 pessoa", 4 = "Nenhuma"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Qualitativa Nominal |
| <b>Secção "Perceção geral sobre Ensino a Distância"</b> |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |
| 12                                                      | Familiaridade com o EaD          | 1 = "Primeira vez", 2 = "Habitual em todas as disciplinas", 3 = "Habitual em algumas disciplinas"                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Qualitativa Nominal |
| 13                                                      | Perceção geral do EaD            | 1 = "Maior rigor dos professores na preparação das aulas", 2 = "Maior disciplina dos estudantes", 3 = "Maior rigor por parte dos professores e maior disciplina por parte dos estudantes", 4 = "Melhora a aquisição de conhecimentos", 5 = "Facilita a interação entre todos", 6 = "Outra"                                                                                                       | Qualitativa Nominal |
| 14                                                      | Meio de contato preferido        | 1 = "Correio Eletrónico", 2 = "Plataforma de e-learning", 3 = "Videokonferência", 4 = "Indiferente", 5 = "Presencial", 6 = "Outra"                                                                                                                                                                                                                                                               | Qualitativa Nominal |
| 15                                                      | Motivo da preferência            | 1 = "Acesso e utilização facilitada", 2 = "Maior ligação com as aulas presenciais", 3 = "Contribui para melhorar a aprendizagem", 4 = "Outra"                                                                                                                                                                                                                                                    | Qualitativa Nominal |
| 16                                                      | Dificuldades no EaD              | 1 = "Falta de infraestruturas", 2 = "Falta de formação e conhecimento técnico", 3 = "Preocupação com a segurança e privacidade", 4 = "Poucas dificuldades detetadas", 5 = "Outra"                                                                                                                                                                                                                | Qualitativa Nominal |
| <b>Secção "Perceção relativamente à situação atual"</b> |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |

Percepção dos estudantes de gestão sobre o Ensino a Distância no Ensino Superior: Um estudo exploratório em contexto pandêmico

|                                                                    |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 17                                                                 | Principal desafio no EaD                          | 1 = "Falta de aulas presenciais e de soluções alternativas" , 2 = "Falta de aulas presenciais e as alternativas não são ajustada às necessidades" , 3 = "Falta de aulas presenciais e de interação presencial" , 4 = "Inexistente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Qualitativa Nominal |
| 18                                                                 | A utilização de plataformas EaD                   | 1 = "Ultrapassa barreiras físicas e temporais no esclarecimento de dúvidas" , 2 = "Recria ambiente similar ao presencial" , 3 = " Não substitui as aulas presenciais"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Qualitativa Nominal |
| 19                                                                 | Resistência organizacional sobre o EaD            | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 20                                                                 | Falta de salas/infraestruturas de apoio ao EaD    | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 21                                                                 | Problemas de saúde associados ao EaD              | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 22                                                                 | Podcasting é uma medida de aprendizagem           | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 23                                                                 | Mais interação em EaD do que em presencial        | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| <b>Secção "Percepção relativamente à forma de aprender Gestão"</b> |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |
| 24                                                                 | Mais fácil trabalhos de Gestão teórica no EaD     | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 25                                                                 | Mais fácil trabalhos de Gestão prática no EaD     | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 26                                                                 | Meios de aprendizagem de Gestão em contexto EaD   | 1 = "Gestão Teórica: Apenas meios tradicionais" , 2 = "Gestão Teórica: Apenas meios digitais" , 3 = "Gestão Teórica: Mais meios tradicionais do que digitais" , 4 = "Gestão Teórica: Mais meios digitais do que tradicionais" , 5 = "Gestão Teórica: Tanto meios tradicionais como digitais" , 6 = "Gestão Prática: Apenas meios tradicionais" , 7 = "Gestão Prática: Apenas meios digitais" , 8 = "Gestão Prática: Mais meios tradicionais do que digitais" , 9 = "Gestão Prática: Mais meios digitais do que tradicionais" , 10 = "Gestão Prática: Tanto meios tradicionais como digitais" | Qualitativa Nominal |
| <b>Secção "Expetativas face ao futuro"</b>                         |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |
| 27                                                                 | Periodicidade de EaD no futuro                    | 1 = "Mais frequente e alternativa ao presencial" , 2 = "Mais frequente e complemento ao presencial" , 3= "Situações excepcionais" , 4= "Não devem ser realizadas aulas a distância"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Qualitativa Nominal |
| 28                                                                 | Integração das redes sociais no EaD               | 1 = "Torna a aprendizagem mais cativante" , 2 = "Cria vínculos e promove participação nas aulas" , 3= "Motivo de distração" , 4= "Inconveniente na aprendizagem" , 5 = "Sem opinião" , 6= "Outra"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Qualitativa Nominal |
| 29                                                                 | Benefícios familiares e profissionais em EaD      | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |
| 30                                                                 | EaD é um desafio para as Instituições presenciais | 1 = "Discordo totalmente" , 2 = "Discordo" , 3= "Não concordo nem discordo" , 4= "Concordo" , 5= "Concordo totalmente"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Qualitativa Ordinal |

Fonte: Elaboração própria

### Apêndice C: Resultados do SPSS suportados na Revisão da Literatura

| Autor                    | Contexto (revisão da literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p><b>Apurar se existe relação entre:</b></p> <p>(está identificada a pergunta do questionário que aparece no SPSS, essa pergunta faz a ponte com a Revisão da Literatura)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Gonçalves et al., 2020) | <p>Sobretudo em contexto pandêmico, as ferramentas digitais (por exemplo, o “Zoom”) podem ser <b>utilizadas</b> em contextos de aprendizagem, contribuindo para <b>facilitar</b> o processo de aprendizagem dos estudantes e para a melhoria dos resultados acadêmicos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>A <b>utilização</b> de certas tecnologias e ambientes virtuais colaborativos; <b>pergunta 7 do SPSS</b>; Qualitativa nominal</p> <p>e</p> <p>A <b>facilitação</b> do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior no Ensino a Distância; <b>pergunta 8 do SPSS</b>; Qualitativa nominal</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| (Bonk, 2020)             | <p>Uma ferramenta como o “Zoom” foi implementada e utilizada por muitas instituições e organizações de ensino durante a pandemia <i>Covid-19</i>. Nem sempre existem recursos suficientes e infraestruturas tecnológicas em plenas condições de funcionamento. Além disso, os docentes podem não ter formação voltada para a tecnologia sincronizada e para as abordagens pedagógicas. O cenário pode agravar-se quando os estudantes têm de <b>partilhar a Internet com os familiares ou outras pessoas</b> residentes na mesma habitação, bem quando têm de partilhar o <b>espaço</b> de trabalho.</p> | <p>A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos; <b>pergunta 9 do SPSS</b> Qualitativa nominal</p> <p>e</p> <p>O número de <b>pessoas com quem partilha</b> os dispositivos; <b>pergunta 4 do SPSS</b> Qualitativa nominal</p> <p>+</p> <p>A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos; <b>pergunta 9 do SPSS</b> Qualitativa nominal</p> <p>e</p> <p>O <b>local</b> onde assiste as aulas; <b>pergunta 1 do SPSS</b> Qualitativa nominal</p> |
| (Sun et al., 2008)       | <p>A <b>ansiedade</b> dos estudantes também <b>dificulta</b> a sua satisfação no que respeita ao <i>e-learning</i>, portanto, ajudar os estudantes a criar a sua confiança na utilização de dispositivos torna a experiência mais agradável. Um curso informático poderia ser um pré-requisito para preparar melhor os estudantes. Para além disso, deve haver conhecimentos instrutivos e de assistência técnica aos estudantes em relação ao <i>e-learning</i>, de forma a diminuir a incerteza e a frustração, conduzindo a melhores experiências de aprendizagem.</p>                                | <p>A <b>dificuldade</b> dos estudantes de Ensino Superior em relação às tecnologias e ambientes virtuais colaborativos <b>pergunta 9 do SPSS</b> Qualitativa nominal</p> <p>e</p> <p>Problemas de saúde (ex:stress) <b>pergunta 12c do SPSS</b> Qualitativa ordinal</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Percepção dos estudantes de gestão sobre o Ensino a Distância no Ensino Superior: Um estudo exploratório em contexto pandêmico

| Autor                 | Contexto (Revisão da Literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Apurar se existe relação entre:</b><br>(está identificada a pergunta do questionário que aparece no SPSS, essa pergunta faz a ponte com a Revisão da Literatura)                                                                                                       |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Evans, 2008)         | O <i>podcasting</i> apoia os estudantes <b>internacionais</b> no desenvolvimento das suas competências. Os estudantes estrangeiros, cuja primeira língua não é o inglês, têm muitas vezes dificuldade em adquirir estas competências durante o seu primeiro ano. Estes estudantes muitas vezes podem gravar e repetir as aulas. Como tal, os <i>podcasts</i> são um reforço positivo na sua aprendizagem. | <b>Nacionalidade</b> ver 3ª label do SPSS Qualitativa nominal<br><br>e<br><br>Valorização do <i>podcasting</i> pergunta 12d do SPSS Qualitativa ordinal                                                                                                                   |
| Sautter (2007)        | No que respeito aos <b> cursos</b> mais <b>teóricos</b> , o confronto online é mais adequado no que toca ao proporcionar mais tempo aos estudantes para reunir e ler a informação importante, que é crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento de argumentos persuasivos e convincentes.                                                                                       | <b>Curso;</b> ver 6ª label do SPSS Qualitativa nominal<br><br>e<br><br>A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais <b>teóricas</b> (por exemplo, Introdução à Gestão); <b>pergunta e12f</b> do SPSS Qualitativa ordinal |
| Lopes e Soares (2018) | No que respeita aos <b> cursos</b> mais <b>aplicados</b> , os estudantes podem assistir várias sessões de vídeo em sites e outros recursos abertos disponíveis. Desta forma, os estudantes trabalham ao seu próprio ritmo, voltam a ver as partes mais complexas, e saltam aquelas que já entendem.                                                                                                       | <b>Curso;</b> ver 6ª label do SPSS Qualitativa nominal<br><br>e<br><br>A facilidade de desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas que envolvem <b>cálculo</b> (por exemplo, Matemática); <b>pergunta 12g</b> Qualitativa ordinal            |

| Autor                 | Contexto (Revisão da Literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Apurar se existe relação entre:<br>(está identificada a pergunta do questionário que aparece no SPSS, essa pergunta faz a ponte com a Revisão da Literatura)                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rueda et al. (2017)   | As <b>redes sociais</b> promovem a relação entre o envolvimento dos estudantes e o desempenho da aprendizagem uma vez que são uma boa plataforma para a troca de ideias; fornecem material e oportunidades para transformar a motivação em saber; proporcionam prazer aos estudantes. Os estudantes podem ver a flexibilidade como um <b>benefício para uma gestão</b> efetiva do tempo, o que pode levar a uma maior autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. | <b>Benefícios no âmbito da gestão</b> dos compromissos familiares e profissionais; <b>pergunta f1 do SPSS</b> Qualitativa ordinal<br><br>e<br><br>Intenção de integrar as <b>redes sociais</b> no Ensino a Distância <b>pergunta e do SPSS</b> Qualitativa nominal                                                                                                                                                                        |
| Bernard et al. (2004) | <b>Em tempos</b> , o Ensino a Distância era visto como uma <b>alternativa razoável</b> ao ensino presencial, principalmente para os estudantes que estavam <b>condicionados</b> pelas deslocções ou por questões de tempo ou circunstâncias.                                                                                                                                                                                                                              | <b>Benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais</b> ver pergunta 29 Qualitativa ordinal<br><br>e<br><br><b>A periodicidade de Ensino a Distância no futuro</b> ver pergunta 27 Qualitativa nominal<br><br>+<br><br><b>Benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais</b> ver pergunta 29 Qualitativa ordinal<br><br>e<br><br><b>Estatuto</b> ver pergunta 7 Qualitativa nominal |

Fonte: Elaboração própria

## Apêndice D: Questionário

### A perceção dos estudantes de Gestão sobre o Ensino a Distância

Estimado/a estudante

Este questionário decorre no âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal.

Este questionário pretende avaliar a perceção dos estudantes de cursos nas áreas da Gestão sobre a sua experiência no Ensino a Distância durante a Pandemia, bem como as suas expectativas relativamente ao futuro.

Todas as informações e dados recolhidos são confidenciais e anónimos. As respostas serão objeto de um tratamento agregado e não de uma análise individual, sendo que serão utilizadas apenas para fins estatísticos.

Agradeço desde já a tua participação e colaboração.

**\*Obrigatório**

#### Caraterização Geral

1. 1) O meu género é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino  
☐ Masculino  
☐ Não definido

2. 2) O meu ano de nascimento corresponde a: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1995-2010  
☐ 1980-1994  
☐ 1965-1979  
☐ Anterior a 1965

3. 3) O meu género é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Portuguesa

☐ Outra

4. 4) O nome da minha Instituição de Ensino Superior é: \*

\_\_\_\_\_

5. 5) Eu frequento um curso de: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ CTeSP

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Outra: \_\_\_\_\_

6. 6) O nome do curso que frequento é: \*

\_\_\_\_\_

7. 7) O meu estatuto é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Estudante

☐ Trabalhador-Estudante

8. 8) Costumo assistir às aulas a distância: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

☐ No meu quarto

☐ Na sala

☐ Na cozinha

☐ No local de trabalho

☐ Num espaço coletivo da minha Instituição de Ensino (Por exemplo, Bar, Biblioteca, Sala de estudo, etc.)

Outra: ☐ \_\_\_\_\_

9. 9) O(s) dispositivo(s) que costumo utilizar mais vezes para assistir às aulas a distância é: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Computador fixo  
☐ Computador portátil  
☐ Telemóvel  
☐ Tablet

Outra: ☐ \_\_\_\_\_

10. 10) Quando começaram as aulas a distância: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Já tinha o dispositivo  
☐ Não tinha o dispositivo

11. 11) Partilho o dispositivo com: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 pessoa  
☐ 2 pessoas  
☐ Mais do que 2 pessoas  
☐ Não partilho

### **Percepção geral sobre o Ensino a Distância**

12. 12) A primeira vez que experimentei o Ensino a Distância no Ensino Superior foi devido à Pandemia Covid-19: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não, já era habitual no meu curso, em todas as disciplinas  
☐ Não, já era habitual no meu curso, em algumas disciplinas

13. 13) Considero que o Ensino a Distância: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Exige dos professores uma preparação das aulas mais rigorosa
- ☐ Exige dos estudantes mais dedicação, organização e disciplina
- ☐ Melhora a aquisição de conhecimentos
- ☐ Facilita a interação entre todos

Outra: ☐ \_\_\_\_\_

14. 14) No contato com os meus professores e com os meus colegas de turma no Ensino a Distância, normalmente prefiro: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Correio eletrónico
- ☐ Plataforma de e-learning (Moodle ou outra)
- ☐ Videoconferência (Teams/Zoom ou outra)
- ☐ É indiferente, sinto-me confortável com qualquer um dos meios
- ☐ Sempre que possível o contacto presencial

15. 15) O motivo da minha preferência pela opção indicada prende-se com: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Acesso e utilização facilitada
- ☐ Maior ligação/proximidade com as aulas presenciais
- ☐ Contributo para a melhoria da minha aprendizagem
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

16. 16) No Ensino a Distância, tenho dificuldade em experimentar tecnologias e ambientes virtuais colaborativos devido: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Falta de infraestruturas (por exemplo, equipamentos, mau acesso à internet...)
- ☐ Falta de formação e conhecimento técnico insuficiente sobre as plataformas utilizadas
- ☐ Preocupação com a segurança e garantia de privacidade destes meios
- ☐ Normalmente não experiencio dificuldades

### Percepção relativamente à situação atual

17. 17) Considero que, no contexto da Pandemia *COVID-19*, o principal desafio com que me deparo enquanto estudante é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A falta de aulas presenciais e a ausência de soluções alternativas para compensar esta falta
- ☐ A falta de aulas presenciais e o facto das alternativas disponíveis não serem ajustadas às minhas necessidades e estilo de aprendizagem
- ☐ A falta de aulas presenciais e de interação presencial com os professores e com os colegas
- ☐ Não prevejo nenhum desafio nem dificuldades, pois sinto-me preparado e com alternativas apropriadas à situação

18. 18) Considero que, no contexto da Pandemia *COVID-19*, o recurso a distância através de plataformas de videoconferência (Teams, Zoom...): \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Permite ultrapassar a barreira física e temporal no esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos
- ☐ Permite criar um ambiente de aprendizagem parecido ao de uma sala de aula tradicional
- ☐ Não valorizo por considerar que as aulas presenciais são insubstituíveis mesmo em situações excecionais como a *COVID-19*

19. 19) Na minha Instituição, ainda se deteta alguma resistência organizacional e preconceito no que respeita ao Ensino a Distância: \*

*Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

20. 20) Na minha Instituição, há falta de salas de aula, laboratórios ou infraestruturas reforçadas com tecnologias de apoio ao Ensino a Distância: \*
- Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

21. 21) Considero que a vigência prolongada do Ensino a Distância aumenta a probabilidade de sofrer problemas de saúde físicos (por exemplo, tensão de pescoço, costas e ocular) e psicológicos (por exemplo, ansiedade e stress): \*
- Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

22. 22) Considero que, quando consentido, o *podcasting* (gravar as aulas) é uma boa medida para melhorar a aprendizagem no Ensino a Distância: \*
- Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

23. 23) Considero que no Ensino a Distância interajo mais com o professor e com os colegas da turma do que no Ensino tradicional (presencial): \*
- Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

### Perceção relativamente à forma de aprender Gestão

24. 24) Considero que é mais fácil desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas mais teóricas (por exemplo, Introdução à Gestão): \*

Marcar apenas uma oval.

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

25. 25) Considero que é mais fácil desenvolver a distância trabalhos individuais ou em grupo em disciplinas que envolvem cálculo (por exemplo, Matemática): \*

Marcar apenas uma oval.

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

26. 26) Considero que aprendo melhor no contexto de Ensino a Distância através de: \*

Marcar tudo o que é aplicável.

|                                                              | Livros e outros materiais (formato papel) | E-book e outros materiais (formato digital) | Vídeos disponíveis na Internet (Youtube, Blogs...) | Vídeos produzidos pelos professores | Material escrito produzido pelo professor (Powerpoints, sebatas...) | Esclarecimento de dúvidas com os meus colegas |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Disciplinas mais teóricas (por exemplo, Introdução à Gestão) | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                            | <input type="checkbox"/>                      |
| Disciplinas que envolvem cálculo (por exemplo, Matemática)   | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                            | <input type="checkbox"/>                      |

### Expetativas face ao futuro

27. 27) Face à experiência que estou a ter com as aulas a distância, considero que no futuro estas aulas devem ser realizadas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Com maior frequência e sempre que possível em alternativa às aulas presenciais
- ☐ Com maior frequência e como complemento das aulas presenciais
- ☐ Apenas em situações excecionais, devendo-se privilegiar sempre as aulas presenciais
- ☐ Não devem ser realizadas

28. 28) Considero que a integração das redes sociais (*Whatsapp, Facebook*) no Ensino a Distância para trabalhos e projetos de grupo: \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ É uma ótima oportunidade, pois as redes sociais tornam a aprendizagem mais cativante
- ☐ É uma ótima oportunidade para criar vínculos e participar nas aulas
- ☐ É uma péssima ideia, pois para mim será motivo de distração
- ☐ É uma péssima ideia, pois não aprecio redes sociais e, portanto, será um inconveniente na minha aprendizagem
- ☐ Não tenho opinião sobre o assunto

Outra: ☐ \_\_\_\_\_

29. 29) Considero que o Ensino a Distância poderá trazer benefícios no âmbito da gestão dos compromissos familiares e profissionais: \*

*Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

30. 30) No futuro, considero que “aprender em qualquer lugar e em qualquer hora” será um desafio para as instituições de Ensino Superior predominantemente presenciais: \*
- Marcar apenas uma oval.*

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |