

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A 'agenda' do estudante online: contributo para o  
estudo das suas variáveis críticas**

**Ana Maria Pereira das Neves**

**Doutoramento em Educação  
especialidade Educação a Distância e eLearning**

**2021**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A “agenda” do estudante online: contributo para o estudo das suas variáveis críticas**

**Ana Maria Pereira Neves**

**Doutoramento em Educação  
especialidade Educação a Distância e eLearning**

**Tese Orientada por:  
Prof. Doutora Lina Morgado**

**2021**



A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento – **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



---

<sup>1</sup> <https://lead.uab.pt>



## RESUMO

Com a modalidade de ensino a distância online nunca os professores e estudantes tiveram oportunidade de estar tão perto uns dos outros pedagogicamente, apesar da distância física. A internet marcou o início de uma nova geração de ensino-aprendizagem em que as fronteiras do espaço e as barreiras do tempo permitem a comunicação síncrona ou assíncrona num tempo e num espaço híbridos onde o sentido da palavra *distância* ganhou novos contornos e a linha do tempo rompeu-se para dar origem a um tempo *eterno*, sem presente e sem passado e, considerando os últimos avanços nas tecnologias de realidade virtual e inteligência artificial, com a possibilidade de prever e escolher o nosso futuro. O quotidiano vivido nos contextos virtuais tem implicações diversas nas formas de organização social e, conseqüentemente, na educação. Assim, sublinham-se as particularidades culturais relacionadas com a percepção do tempo, aspeto no qual nos fundamentamos teoricamente nas definições de Hall (1959), Hall e Hall (1990) e nas adaptações aos contextos educativos de Bluedorn, Kaufman e Lane (1992); Capdeferro, Romero e Barberà (2014); Kaufman, Lane e Lindquist (1991) e Stone e O’Shea (2013, 2019). No que respeita à relação dos estudantes com as tecnologias digitais, fundamentamos o nosso estudo nas metáforas sugeridas por White e Le Cornu (2011, 2017) quanto aos perfis *visitante* e *residente*. Por fim, no que concerne ao acolhimento, integração e apoio aos estudantes a distância no ensino superior tomamos como ponto de partida os estudos de Morgado et al. (2019); Morgado, Afonso e Ferret (2019, 2021); Morgado, Neves e Teixeira (2016); Morgado, Quintas-Mendes e Miranda (2017); Neto, Teixeira e Morgado (2016) e Sánchez-Elvira e González Brignardello (2014).

A nossa investigação tem por objetivos contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável *tempo* do estudante a distância online, compreender a relação entre o perfil do uso das tecnologias digitais e as variáveis de gestão do tempo, contribuir para o desenho de serviços de suporte à integração dos novos estudantes nos cursos a distância, identificar perfis de utilização das tecnologias digitais, identificar os processos de gestão do tempo pelos estudantes a distância e, por fim, analisar as principais dificuldades que os estudantes encontram na gestão do tempo online. De natureza exploratória, a investigação reveste a forma de um estudo de caso, utilizando uma metodologia mista. Como instrumentos de recolha de dados, efetuámos análise documental bem como narrativas semi-orientadas, questionário e entrevistas a estudantes a distância. Na análise dos dados recorreremos a análise de conteúdo e análise estatística.

As principais conclusões apontam para: a) o desejo de desenvolvimento pessoal é a primeira motivação que leva os estudantes a ingressarem num curso superior em idade madura; b) a principal razão que conduz os estudantes a procurarem um curso a distância são as relacionadas com a flexibilidade do modelo; c) as competências do domínio colaborativo são aquelas que mais se apresentam deficitárias entre os estudantes; d) observámos a existência de um perfil de utilização do tempo académico intermédio entre monocrónico e policrónico. Os estudantes de mestrado e doutoramento têm um perfil de utilização do tempo mais monocrónico enquanto os estudantes de licenciatura têm um perfil mais policrónico; e) não foi encontrada uma relação clara entre as variáveis *sexo* e os *perfis de utilização do tempo* nem entre *a existência de dependentes a cargo* e a *gestão do tempo*. Em suma, os nossos resultados apontam para a necessidade de reavaliação dos mecanismos de integração, acolhimento e apoio aos estudantes a distância online, em contexto de aprendizagem online, orientando esses mecanismos para as reais necessidades e perfis dos estudantes.

**Palavras-Chave:** perfil do estudante de EaD, gestão do tempo do estudante de EaD, tempo monocrónico e policrónico, visitante *versus* residente, competências digitais, sistemas de apoio ao estudante de EaD



## ABSTRACT

Considering online distance learning, teachers and students are closer than ever pedagogically, despite of physical distance. The internet has settling the beginning of a new teaching and learning generation, in which the boundaries of space and barriers of time allow synchronous or asynchronous communication in a hybrid time and space where the meaning of the word *distance* has gained new outlines and timelines were broken to origin the rising of an eternal time, without present or past and, considering the latest advances in virtual reality and artificial intelligence technologies, with the possibility of predicting and choosing part of our own future. Everyday life lived in new virtual contexts has different implications in the forms of social organization and, consequently, in education. Considering this context, we point the value of cultural particularities related to the perception of time. In this subject we theoretically based ourselves on the concepts of Hall (1959), Hall and Hall (1990) and on the adaptations to the educational contexts established by Bluedorn, Kaufman and Lane (1992); Capdeferro, Romero and Barberà (2014); Kaufman, Lane and Lindquist (1991) and Stone and O'Shea (2013, 2019). Regarding students' relations with digital technologies, we based our study on the metaphors suggested by White and Le Cornu (2011, 2017) about visitor and resident profiles. Finally, concerning to support and integration systems of online distance students in higher education, we take as a starting point the studies by Morgado et al. (2019); Morgado, Afonso and Ferret (2019, 2021); Morgado, Neves and Teixeira (2016); Morgado, Quintas-Mendes and Miranda (2017); Neto, Teixeira and Morgado (2016) and Sánchez-Elvira and González Brignardello (2014).

Our research aims to contribute to the construction of a theoretical framework on the online distance students' time variable, to understand the relations between the students 'profiles using digital technologies and time management variables in online distance learning contexts, to contribute for the design of support and integration services dedicated to early students in distance learning courses, to identify profiles related to the use of digital technologies among students who are in online distance courses for the first time, to identify time management profiles among students and, finally, to analyse the main difficulties that distance students find in online and academic time management. Exploratory in nature, this research takes the form of a case study, using a mixed methodology. As instruments of data collection, we used documental analysis, narratives, questionnaires and we interviewed online distance students. On data analysis we used content analysis and statistical analysis.

Our main conclusions, point to: a) personal development is the first motivation that leads mature students to go to university studies; b) the main reason that leads students to look for a distance university is related to the flexibility of distance model; c) skills in collaborative domain are the lowest among online distance students; d) we observed an intermediate profile between monochronic and polychronic use of time. We have identified that master and doctoral students are more monochronic in using academic time comparing to undergraduate students that are more polychronic; e) we haven't found a clear evidence or relation between gender and students' time management neither between the number of children and time management variables. In summary, our results point to the need of re-evaluation of the support existing systems, into online learning context, adjusting them to the real needs of online distance students.

**Keywords:** online distance student profile, time management in ODL, monochronic and polychronic academic time use, visitor and resident profile, digital skills, support and integration services on ODL



## DEDICATÓRIA

Ao Ricardo, o nosso Falcão no Céu. Uma das formas encontradas de honrar a tua memória para sempre nossa, neste tempo que é, simultaneamente, efémero e eterno. Como tu.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Lina Morgado, sem o apoio e motivação da qual eu não teria realizado a minha inscrição no curso de doutoramento. Agradeço igualmente todo o apoio e orientação prestados antes e durante a realização desta tese.

À Professora Doutora Alda Pereira, à Professora Doutora Lúcia Amante e ao Professor Doutor Luís Tinoca, fontes de inspiração de conhecimento e profissionalismo, que me recomendaram no processo de candidatura à Bolsa de Investigação.

A todos os professores do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta que me acompanharam desde o Mestrado e que foram responsáveis por ter nascido em mim a paixão pela educação a distância online.

Ao LE@D, que me acolheu como bolsista de investigação e aos seus investigadores que me apoiaram com carinho.

A todos os estudantes que colaboraram com esta investigação, respondendo aos questionários e oferecendo parte do seu precioso tempo partilhando as suas experiências de vida como estudantes a distância online.

À FCT, institucionalmente, que me deu a oportunidade de poder dedicar-me em exclusivo a esta tese nos últimos dois anos.

Aos familiares e amigos que estiveram sempre presentes.

Obrigada.



Tese financiada pela Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/137859/2018, no âmbito do POCH – Programa Operacional Capital Humano, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia





# ÍNDICE

Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Dedicatória.....	xi
Agradecimentos .....	xiii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	xxv
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
Enquadramento da Temática e Estado da Arte .....	1
Questões e Objetivos de Investigação.....	4
Estrutura da Tese.....	5
<b>Capítulo I – Fundamentação Teórica .....</b>	<b>7</b>
1.    Revisitando os Conceitos: Ensino a Distância, eLearning e Ensino Online.....	9
1.1.    Desafios do Estudante a Distância Online no Ensino Superior .....	12
1.1.1. Estudante Maduro, Estudante Adulto, Estudante Não Tradicional .....	12
1.1.2. O Tempo, esse Capital .....	13
1.1.3. Perfis de Utilização do Tempo: Monocrónico e Policrónico.....	15
1.1.4. O Tempo Online e o Tempo Virtual .....	20
1.1.5. Conciliação entre a Vida Académica, Profissional, Familiar e Pessoal .....	25
1.1.6. O Sistema de ECTS – Medir as horas de trabalho do estudante no ensino superior .....	29
1.2.    A Transição para a Universidade a Distância .....	31
1.2.1. Motivações para ingressar no Ensino Superior em idade madura .....	37
1.2.2. O Acolhimento e a Integração na Universidade a Distância .....	39
1.2.3. e-Mentoria no Ensino a Distância.....	43
1.2.4. O Acolhimento e Ambientação na Universidade Aberta.....	46
1.3.    As Competências Digitais dos Estudantes do Ensino Superior a Distância .....	48
<b>Capítulo II – Metodologia .....</b>	<b>65</b>
2.    Definição e delimitação do objeto de estudo .....	67
2.1. O Problema de Investigação.....	67
2.2. Questões de Investigação .....	67
2.3. Objetivos do Estudo.....	68
2.4. Fundamentos Metodológicos .....	69
2.4.1. O Estudo de Caso.....	70
2.4.2. Metodologia Mista .....	71
2.5. Design da Investigação .....	72
2.6. Instrumentos de recolha de dados.....	74

2.6.1. Procedimentos da Análise Documental .....	74
2.6.2. Procedimentos da Análise de Conteúdo das Narrativas.....	74
2.6.3. Construção e Aplicação do Questionário .....	85
2.6.4. Tratamento Estatístico do Questionário.....	94
2.6.5. Análise de Conteúdo das Questões Abertas do Questionário.....	95
2.6.6. Construção e Aplicação da Entrevista.....	99
2.6.6.1. Recrutamento dos Entrevistados.....	102
2.6.6.2. Questões Éticas .....	104
2.6.6.3. O Guião de Entrevista.....	105
2.6.6.4. Análise de Conteúdo das Entrevistas .....	106
2.7. Breve Descrição do Contexto em Estudo – A Universidade Aberta .....	118
2.8. Caracterização do Universo em Estudo .....	122
<b>Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados.....</b>	<b>127</b>
3. Apresentação e Discussão de Resultados.....	128
3.1. Estudo Preliminar e Análise das Narrativas.....	128
3.1.2. Caracterização dos Sujeitos .....	128
3.1.3. Ingresso na Universidade: Experiência Emocional .....	128
3.1.4. Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas .....	130
3.1.5. Ingresso na Universidade: Importância do Módulo de Ambientação Online .....	133
3.1.6. Ingresso na Universidade: Apoio da Comunidade de Aprendizagem.....	134
3.1.7. Ingresso na Universidade: Motivações para ingressar no Ensino Superior a Distância .....	134
3.1.8. Estratégias de Gestão do Tempo .....	136
3.1.9. Ferramentas Digitais Utilizadas nos Contextos Institucional e Pessoal: Eixos Visitante e Residente .....	137
3.2. Resultados obtidos no Questionário .....	142
3.2.1. Caracterização da Amostra: Dados Sociodemográficos.....	142
3.2.1. Motivações para Ingressar/Reingressar num Curso Superior em Idade Madura .....	150
3.2.2. Motivações para escolher um Curso a Distância Online.....	154
3.2.3. Competências Digitais .....	158
3.2.4. Perfil de utilização de Redes Sociais.....	170
3.2.5. Gestão do Tempo e Planeamento .....	170
3.2.6. Perfil de Utilização do Tempo Académico: Monocrónico ou Policrónico .....	182
3.2.7. Sugestões dos estudantes à Universidade para melhorarem a gestão de tempo .....	186
3.3. Análise de Conteúdo das Entrevistas .....	193
3.3.1. Perfil dos Entrevistados .....	193
3.3.2. Motivações para Frequentar um Curso Superior em Idade Madura.....	196
3.3.3. Motivações para Frequentar um Curso Superior a Distância .....	198

3.3.4. Experiência nos Primeiros dias do Curso a Distância .....	199
3.3.5. Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem Online .....	203
3.3.6. Gestão do Tempo .....	205
3.4. Análise e Discussão dos Resultados .....	216
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>235</b>
Limitações do estudo .....	244
Sugestões de investigação futura .....	244
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>247</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico 3. 1 – Ferramentas Digitais no Contexto Institucional (Eixos Visitante e Residente) [1] .....	137
Gráfico 3. 2 - Ferramentas Digitais no Contexto Pessoal (Eixos Visitante e Residente) [1] .....	138
Gráfico 3. 3 - Ferramentas Digitais no Contexto Institucional (Eixos Visitante e Residente) [2] .....	140
Gráfico 3. 4 - Ferramentas Digitais no Contexto Pessoal (Eixos Visitante e Residente) [2] .....	141
Gráfico 3. 5 - Questionário - Caracterização da amostra: Faixa Etária .....	143
Gráfico 3. 6 - Questionário - Caracterização da amostra: Estado Civil .....	144
Gráfico 3. 7 - Questionário - Caracterização da amostra: Faixa Etária dos Dependentes .....	145
Gráfico 3. 8 - Questionário - Caracterização da amostra: Distância até à Universidade mais próxima com o mesmo curso .....	145
Gráfico 3. 9 - Questionário - Caracterização da amostra: Situação face ao emprego .....	146
Gráfico 3. 10 - Questionário – Caracterização da amostra: Número de anos sem estudar .....	147
Gráfico 3. 11 - Questionário – Caracterização da amostra: Experiência anterior em educação a distância online .....	149
Gráfico 3. 12 - Motivações para ingressar num Curso Superior por tipo/grau de Curso .....	152
Gráfico 3. 13 - Descritivos e testes estatísticos: Motivações para ingressar num Curso Superior por Sexo .....	153
Gráfico 3. 14 - Média das motivações para escolher um curso a distância .....	156
Gráfico 3. 15 - Média das motivações para escolher um curso a distância por tipo de curso/grau .....	157
Gráfico 3. 16 - Motivações para a escolha de curso a distância por sexo .....	157
Gráfico 3. 17 – Média das Competências Digitais antes da entrada no curso a distância .....	160
Gráfico 3. 18 - Média por domínio das Competências Digitais por curso/grau antes da entrada no curso a distância .....	161
Gráfico 3. 19 - Questionário: Domínio das principais ferramentas informáticas antes de ingressar na universidade .....	163

Gráfico 3. 20 - Competências do Domínio Geral ( <i>Crio apresentações apelativas, originais e profissionais</i> ).....	165
Gráfico 3. 21 – Questionário: Competências Digitais antes de ingressar na Universidade (Utilização de Software para edição de fotografias e vídeos) .....	166
Gráfico 3. 22 - Questionário: Competências Digitais antes de ingressar na Universidade ( <i>Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquisa na Internet</i> ) .....	166
Gráfico 3. 23 - Domínio da Cidadania e Segurança ( <i>Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquisa na Internet</i> ) .....	167
Gráfico 3. 24 - Domínio Colaborativo ( <i>Comunico assincronamente sem dificuldades</i> )...	168
Gráfico 3. 25 - Domínio da Plataforma Moodle antes do curso e competências de trabalho assíncrono .....	169
Gráfico 3. 26 - Influência do número de anos sem estudar na Gestão do Tempo .....	172
Gráfico 3. 27 - Questionário: Nº de horas/dia dedicadas à atividade profissional .....	174
Gráfico 3. 28 – Questionário: Nº de horas/dia dedicadas à atividade profissional por sexo .....	174
Gráfico 3. 29 - Questionário: Nº de horas/dia dedicadas à atividade académica .....	175
Gráfico 3. 30 - Questionário: Média de Horas/dia dedicadas às atividades académicas com/sem dependentes .....	177
Gráfico 3. 31 - Questionário: Nº de horas dedicadas às atividades familiares e pessoais .	177
Gráfico 3. 32 - Questionário: Nº de horas dedicadas às atividades familiares e pessoais por sexo .....	178
Gráfico 3. 33 – Questionário: Gestão do Tempo e Planeamento ( <i>Sou organizado/a e metódico/a</i> ) .....	178
Gráfico 3. 34 - Questionário: Gestão do Tempo e Planeamento ( <i>Visito as UCs na plataforma diariamente</i> ) .....	181
Gráfico 3. 35 - Diagrama de Extremos e Quartis - Perfil de uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico .....	183

## Índice de Tabelas

Tabela 1. 1 - Pessoas monocrónicas e policrónicas: características .....	16
Tabela 1. 2 - ECTS: Correspondência entre créditos, anos e horas.....	30
Tabela 1. 3 - Simulação do número de horas por semestre, semana e por dia a dedicar às tarefas académicas .....	30
Tabela 1. 4 - Quadro conceptual da familiaridade dos estudantes com as tecnologias .....	57
Tabela 2. 1 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [1] .....	77
Tabela 2. 2 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [2] .....	77
Tabela 2. 3 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [3] .....	78

Tabela 2. 4 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [1]	78
Tabela 2. 5 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [2]	79
Tabela 2. 6 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [3]	80
Tabela 2. 7 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Módulo de Ambientação Online.....	80
Tabela 2. 8 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Apoio da Comunidade de Aprendizagem.....	81
Tabela 2. 9 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Motivações para Ingressar no Ensino Superior.....	82
Tabela 2. 10 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Motivações para escolher um curso a distância.....	82
Tabela 2. 11 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Estratégias de Gestão de Tempo .....	83
Tabela 2. 12 - Categorias dos Eixos Visitante e Residente .....	84
Tabela 2. 13 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [1] .....	89
Tabela 2. 14 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [2] .....	89
Tabela 2. 15 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [3] .....	90
Tabela 2. 16 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [4] .....	90
Tabela 2. 17 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [5] .....	91
Tabela 2. 18 - Questionário: Sugestões de Revisão (estudantes) .....	92
Tabela 2. 19 - Protocolo do Questionário .....	93
Tabela 2. 20 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [1] .....	96
Tabela 2. 21 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [2] .....	97
Tabela 2. 22 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [3] .....	98
Tabela 2. 23 - Guião de Entrevista .....	105
Tabela 2. 24 - Análise das Entrevistas: Motivações .....	108
Tabela 2. 25 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [1].....	109
Tabela 2. 26 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [2].....	110
Tabela 2. 27 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [3].....	111
Tabela 2. 28 - Análise das Entrevistas: Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem Online.....	112
Tabela 2. 29 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [1].....	113
Tabela 2. 30 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [2].....	114
Tabela 2. 31 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [3].....	115
Tabela 2. 32 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [4].....	116
Tabela 2. 33 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [5].....	117

Tabela 2. 34 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [6].....	118
Tabela 3. 1 - Ingresso na Universidade: Experiência Emocional .....	129
Tabela 3. 2 - Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Competências Digitais	131
Tabela 3. 3 - Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Apoio familiar, Motivação e Modelo Pedagógico.....	132
Tabela 3. 4 – Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Pagamento de Propinas e Gestão do Tempo .....	132
Tabela 3. 5 - Ingresso na Universidade: Importância do Módulo de Ambientação Online .....	133
Tabela 3. 6 - Ingresso na Universidade: Apoio da comunidade de aprendizagem.....	134
Tabela 3. 7 – Ingresso na Universidade: Motivações para ingressar no Ensino Superior – Exigência, Motivação Extrínseca, Motivação Intrínseca.....	135
Tabela 3. 8 - Ingresso na Universidade: Motivações para ingressar no Ensino Superior Online – Flexibilidade e Inclusão Digital .....	136
Tabela 3. 9 - Gestão do Tempo: Estratégias de Gestão de Tempo – Planejamento e Estratégias de Aprendizagem.....	136
Tabela 3. 10 - Proporção esperada (população) e Proporção Observada (amostra) .....	142
Tabela 3. 11 - Questionário - Caracterização da amostra segundo o sexo .....	143
Tabela 3. 12 - Motivações para ingressar/reingressar num Curso Superior em Idade Madura: ACP com Rotação Varimax .....	151
Tabela 3. 13 - Motivações para realizar um curso a distância: ACP com Rotação Varimax .....	155
Tabela 3. 14 - Competências Digitais antes de ingressar na Universidade a Distância: ACP com Rotação Varimax .....	159
Tabela 3. 15 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: <i>Crio apresentações apelativas, originais e profissionais</i> .....	164
Tabela 3. 16 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: <i>Comunico assincronamente sem dificuldades</i> .....	168
Tabela 3. 17 - Domínio da Plataforma Moodle antes de ingressar na Universidade a Distância .....	168
Tabela 3. 18 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: <i>Faço trabalhos de grupo assincronamente sem dificuldade</i> .....	169
Tabela 3. 19 - Frequência e Contexto da utilização das Redes Sociais .....	170
Tabela 3. 20 - Gestão do Tempo do Estudante a Distância Online: ACP com rotação Varimax .....	170
Tabela 3. 21 – Experiência anterior em eLearning e Gestão de Tempo.....	173
Tabela 3. 22 – Regime em que frequenta o curso (tempo integral/parcial) e gestão do tempo .....	173
Tabela 3. 23 - Tabela Cruzada N° de horas dedicadas às atividades académicas.....	175
Tabela 3. 24 – Questionário: Média de Horas/dia dedicadas às atividades académicas e Gestão de Tempo com/sem dependentes .....	176

Tabela 3. 25 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: <i>Sou organizado/a e metódico/a</i> .....	179
Tabela 3. 26 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: <i>Faço um planeamento diário das minhas tarefas</i> .....	179
Tabela 3. 27 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: <i>Faço um planeamento semanal das minhas tarefas</i> .....	180
Tabela 3. 28 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: <i>Faço um planeamento mensal das minhas tarefas</i> .....	181
Tabela 3. 29 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: <i>Visito as UCs na plataforma diariamente</i> .....	182
Tabela 3. 30 - Diagrama de Extremos e Quartis - Perfil de uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico.....	183
Tabela 3. 31 - Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico.....	184
Tabela 3. 32 - Tabela cruzada Tipo Curso, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico.....	184
Tabela 3. 33 - Tabela cruzada Sexo, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico.....	185
Tabela 3. 34 - Tabela cruzada Sexo, Tipo de Curso, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico.....	185
Tabela 3. 35 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Calendário das Atividades e Provas.....	186
Tabela 3. 36 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo.....	188
Tabela 3. 37 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Modelo Pedagógico.....	189
Tabela 3. 38 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Papel do Professor/Tutor.....	189
Tabela 3. 39 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Recursos pedagógicos.....	190
Tabela 3. 40 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Atividades formativas.....	191
Tabela 3. 41 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Aspectos técnicos.....	192
Tabela 3. 42 – Questionário: Sem sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo.....	192
Tabela 3. 43 – Entrevistas: Perfil dos entrevistados.....	194
Tabela 3. 44 - Entrevistas: Ocupação diária do tempo.....	195

## Índice de Figuras

Figura 1. 1 - Mapa da Literacia digital em relação com outros conceitos de literacia .....	56
Figura 1. 2 - Conceito multidimensional de cidadania digital .....	59
Figura 2. 1 - Fases da metodologia mista a adotar .....	73
Figura 2. 2 - Matriz do mapa <i>Utilização das Tecnologias nos contextos Pessoal e Institucional</i> .....	75
Figura 2. 3 - Botão Iniciar o questionário .....	88
Figura 2. 4 - Declaração de Consentimento .....	88
Figura 2. 5 - Questões de pré-recrutamento de respondentes para a entrevista .....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ACP - Análise de componentes principais com rotação Varimax
- DIL – Digital Informal Learning
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BMT - Biel Meantime
- CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego
- CMC – Comunicação Mediada por Computador
- DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- EaD – Educação Aberta e a Distância
- EEES - Espaço Europeu de Educação Superior
- FOMO - Fear Of Missing Out
- GeT - Greenwich Electronic Time
- GMT - Greenwich Mean Time
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IRAIDES - Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
- KMO - Kaiser-Meyer-Olkin
- LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning
- LMS – Learning Management System
- MAO – Módulo de Ambientação Online
- MOOC – Massive Open Online Course
- OA - Objetos de Aprendizagem
- PAI - Polychronic Attitude Index
- RAIDES - Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
- TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
- TICE - Tecnologias de Informação, Comunicação e Eletrónica
- TLT - Transformation Learning Theory
- UAb – Universidade Aberta (Portugal)
- UC – Unidade Curricular
- UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)
- UID – Unidade de Investigação e Desenvolvimento



# INTRODUÇÃO

## ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA E ESTADO DA ARTE

As novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente com o surgimento da Internet, provocaram um grande impacto na sociedade que se traduziu em profundas transformações sociais, culturais, mas também, a nível psicológico. A percepção do tempo e do espaço foi definitiva, drástica e irreversivelmente alterada. Milhares de quilómetros estão hoje à distância de um sinal de satélite. Nada se passa no mais longínquo ponto do globo que não possa conhecer-se globalmente numa questão de poucos segundos. Através da comunicação mediada por computador (CMC) podemos comunicar quase gratuitamente com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Trabalhamos a distância, estudamos a distância, há médicos a acompanhar cirurgias e pacientes a distância. Vivemos uma nova realidade que não é presente, nem passado. É um híbrido entre presente e futuro: criámos a realidade virtual e os simuladores de realidade. Criámos um novo tempo, como afirma Castells (2005) – *o tempo eterno*. Esta nova sociedade em que se molda a *quarta revolução industrial* (Schwab, 2019) apelidada pelo sociólogo Bauman (2001) de *modernidade líquida* e por Lipovsky e Charles (2011) como *tempos hipermodernos*, tem como uma das suas principais características uma nova dimensão de tempo e espaço em que “o tempo se tornou o problema do hardware que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar” (Bauman, 2001, p. 129). Bauman prossegue afirmando que ao contrário do espaço, o tempo “pode ser mudado e manipulado; tornando-se um fator de disrupção” (Bauman, 2001, p. 130). O tempo é, nesta perspetiva, uma ferramenta cuja boa utilização tem por objetivo vencer as resistências do espaço. A propósito dos conceitos de *modernidade líquida* e de *tempo hipermoderno*, Pablos Pons (2018) tece uma curiosa correlação com os novos desafios que se apresentam às universidades numa realidade, contexto e processos sociais em constante mutação.

En la modernidad líquida a la que nos hemos referido, las universidades se ven abocadas a enfrentar nuevos retos que están provocando cambios en sus modelos de funcionamiento. Uno de los más importantes es su necesaria adaptación a los nuevos sistemas de comunicación con los estudiantes. La presencia de los docentes en redes sociales, blogs y otros entornos colaborativos está empezando a ser habitual. La comunicación con el alumnado tiende a ser menos presencial, y está dando pasos hacia modelos que contemplan la virtualización de la enseñanza

Pablos Pons (2018, p. 91)

Ao nível da educação, as tecnologias digitais provocaram alterações na forma como aprendemos e também, na forma como ensinamos. Pablos Pons (2018) propõe o conceito de *remediação* não tanto numa perspetiva de corte radical com os meios de comunicação do século passado, tais como a rádio ou a televisão, mas num processo de readaptação que, segundo o autor, tem um carácter coletivo e cooperativo. Por outras palavras, os novos meios vão coabitar com os da geração anterior; porém, enquanto, por exemplo, a rádio, o cinema ou a televisão apontavam para uma universalização, as novas tecnologias de informação e comunicação apontam para “un grado de individualización o personalización para colectivos específicos que precisan de propuestas adaptadas para ámbitos concretos como el trabajo, el ocio, el comercio o la educación” (Pablos Pons, 2018, p. 90).

Muitos têm sido os estudos sobre a mediação das tecnologias em contexto de ensino a distância online. No entanto, há ainda aspetos que interessam explorar quando nos referimos a estes contextos de aprendizagem (educação a distância e eLearning).

O estudo que propomos relaciona-se com o uso das tecnologias como mediadoras da aprendizagem a distância online, mas está para além destas. Relaciona-se com uma nova forma de ser e estar nos ambientes online integrando-se num perfil de estudante a distância online que pretendemos conhecer e compreender melhor. A necessidade desta investigação surge, primeiramente, das conclusões e de algumas questões que ficaram por responder em Neves (2014) e Morgado, Neves e Teixeira (2016) e da constatação de que muito há ainda a explorar no campo da investigação no universo do estudante a distância online (Neves et al., 2017) no quadro da educação aberta e a distância, nomeadamente com a matriz das universidades abertas.

Diversos estudos, (Bates, 2010; Capdeferro, Romero & Barberà, 2014; Carreras & Valax, 2010; Cortés & Barberà, 2013; Duncheon & Tierney, 2013; Miertschin, Goodson & Stewart, 2016) quase todos eles exploratórios e sugerindo a necessidade de mais e profunda investigação, apontam para que o fator *tempo* (considerando que o tempo online diverge do tempo cronológico) seja uma variável capital que devemos considerar no ensino a distância online. Esta variável poderá ser considerada em duas vertentes:

- a) Na vertente individual considerando o tempo do estudante e o tempo do professor.
- b) Na vertente institucional considerando a política e os modelos pedagógicos adotados pelas instituições que oferecem cursos a distância.

A presente investigação integra os objetivos da Agenda 2030 das Nações Unidas para o desenvolvimento, nomeadamente os objetivos 4, 5 e 10 (UN Assembly, 2015):

- *Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades ao longo da vida para todos.*
- *Alcançar a Igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas.*
- *Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.*

Ao centrar o nosso estudo no estudante a distância online, acreditamos contribuir para aprofundar a investigação sobre as variáveis presentes na aprendizagem dos estudantes nesta modalidade de ensino aprendizagem, o que poderá constituir-se como um importante recurso de informação sustentado na investigação, e que pode ser um dos pontos orientadores das IES que oferecem ou que, considerando o Decreto-Lei n.º 133/2019 de 3 de setembro (Presidência do Conselho de Ministros, 2019) estão a preparar-se para oferecer cursos superiores e cursos de formação/aprendizagem ao longo da vida a distância e, particularmente, em eLearning. Uma das metas do nosso estudo é que seja estimulado o interesse de mais e mais profunda investigação sobre as diversas variáveis presentes quando se *olha à lupa* e criticamente o estudante a distância online, de forma a melhorar a experiência de aprendizagem deste estudante maduro, no geral; das mulheres estudantes e dos portadores de algum tipo de incapacidade cujas características específicas (e desigualdade de oportunidades de que ainda são alvo) contribuíram para procurar uma universidade a distância e um curso em regime de eLearning. De facto, a educação a distância online é a opção preferencial de homens e mulheres maduros que retomam ou prosseguem os seus estudos e a sua formação com vista ao desenvolvimento e progressão profissionais, dispondo assim de maior flexibilidade (de tempo e de espaço) o que lhes permite conciliar os estudos com a vida profissional, familiar e pessoal. Segundo Stone e O’Shea (2019) estudar a distância online promove o acesso equitativo à educação e inclusão social. Esta questão, avançam as autoras, tem implicações ao nível político, na medida em que visa reconhecer que os estudantes maduros e, em particular, as mulheres, têm de combinar os seus estudos com as suas responsabilidades familiares. Esse reconhecimento é o caminho para a definição de políticas de uma educação a distância com ambientes de aprendizagem mais flexíveis que conduzam ao sucesso de uma aprendizagem mais significativa e que permita ultrapassar os constrangimentos da gestão de tempo.

Noutra vertente, os cursos a distância online eliminam barreiras geográficas, a interioridade e as periferias nacionais, transcendem fronteiras e juntam na mesma sala de aula a diáspora presente nos cinco continentes habitáveis. No caso português, terá sido também observando esta realidade que foi criada a Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa<sup>2</sup> e que veio fundamentar a promoção da “língua portuguesa como língua de conhecimento, inovação e de valor na sociedade digital, através da educação a distância, que é um fator de inclusão social e é, cada vez mais, um meio para ultrapassar as barreiras de acesso ao ensino” (Dias, P., Reitor, 2018, apud UAb, 2018).

Em alguns países, como a Austrália, há evidências de uma subida exponencial do número de estudantes a distância. Em menos de dez anos este número subiu de 17% em 2010 para 25% dos estudantes universitários em 2018 (Stone & O’Shea, 2019). Em Portugal, para além dos dados fornecidos pela própria Universidade Aberta (a única universidade de ensino a distância portuguesa) não encontramos dados oficiais concretos que possam refletir a realidade. Apesar disso, algumas universidades portuguesas já dispõem de ofertas de cursos eLearning ou bLearning em cursos de pós-graduações, mestrados, doutoramentos e MOOC’s. Ainda assim, apenas a Universidade Aberta oferece licenciaturas exclusivamente a distância online. Porém, a recente regulamentação do ensino a distância faz prever um maior número de ofertas e, acreditamos, como consequência, de procura.

## QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Considerando o descrito no enquadramento da temática e *estado da arte*, o problema de investigação observado engloba as características específicas do estudante a distância online (que difere do perfil do estudante das universidades tradicionais, presenciais), o contexto singular em que se desenvolve o ensino e aprendizagem a distância online e uma série de variáveis relacionadas com a gestão do tempo académico online que pretendemos observar. Neste contexto, definimos como questões de investigação:

Questão 1: Qual o percurso/*background* dos estudantes a distância online?

---

<sup>2</sup> Criada a 7 de maio de 2018 integra IES de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Questão 2: Qual o perfil do estudante a distância online, quanto à utilização das tecnologias digitais no seu cotidiano, quando ingressa na Universidade a distância?

Questão 3: Como gere o estudante a distância online o seu tempo, quando entra para a universidade a distância?

Questão 4: Quais as variáveis facilitadoras e inibidoras de uma boa gestão do tempo do estudante a distância online?

São objetivos gerais da nossa investigação: a) Contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável tempo do estudante a distância online; b) Compreender a relação entre o perfil de uso das tecnologias digitais pelo estudante a distância online e as variáveis de gestão do tempo e c) Contribuir para o desenho de serviços de suporte à integração dos novos estudantes nos cursos a distância online, adaptando-o às suas reais necessidades.

## ESTRUTURA DA TESE

A Tese que agora se apresenta está organizada em três partes que se organizam em capítulos e que incluem a Fundamentação Teórica, a Metodologia de Investigação, a Apresentação e Discussão de Resultados e as Conclusões.

**Na Introdução**, apresenta-se o enquadramento do estudo e da temática bem como a justificativa da sua pertinência, e descrevem-se as questões e objetivos de investigação.

**No Capítulo I**, fundamenta-se teoricamente a problemática do estudante a distância online no ensino superior e é atribuído particular destaque às questões relacionadas com o tempo e a sua gestão como variável fundamental do estudante a distância nos contextos de aprendizagem online especialmente dirigidos aos estudantes maduros; é abordada a temática do acolhimento e integração dos estudantes a distância no ensino superior e as suas competências digitais.

**No Capítulo II**, dedicado à Metodologia, descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas realizadas, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos, bem como a descrição de como foram tratados e analisados os dados obtidos.

No **Capítulo III**, dedicado à Apresentação, Análise e Discussão de Resultados são apresentados os resultados obtidos, a sua descrição, análise estatística e interpretação. Os dados foram objeto de triangulação e esta foi alinhada com os referenciais teóricos do estudo empírico.

Finalmente, no capítulo das **Conclusões** apresentamos uma síntese crítica da discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos, bem como as implicações dos resultados obtidos, as limitações do estudo e propostas para uma futura investigação.

Completam esta tese, as Referências Bibliográficas e o Capítulo dos Anexos, que se encontram em versão digital e para os quais será disponibilizada uma ligação/link.

# **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



## 1. REVISITANDO OS CONCEITOS: ENSINO A DISTÂNCIA, E-LEARNING E ENSINO ONLINE

No decorrer do processo de escrita desta tese fomos confrontados com a miscelânea de conceitos utilizados para descrever aquilo que é considerado ensino a distância, o que é eLearning ou o que é ensino online. A tendência à confusão acentuou-se ainda mais durante o ano de 2020 com as aulas de ensino remoto emergencial. De repente, tudo o que era a distância passou a ser apelidado de eLearning ou de Ensino Online, discurso replicado pelos meios de comunicação social. Porém, estes conceitos estão a sofrer reformulações.

O conceito de Ensino a Distância é pacífico e está bem fundamentado. Optando pela categorização de Garrison (1985), o ensino a distância surgiu há cerca de 170 anos com o ensino por correspondência com o objetivo de formar rapidamente profissionais oriundos de grupos desfavorecidos e distantes dos grandes centros urbanos onde a revolução industrial provocou a necessidade de qualificação e formação rápida de mão-de-obra especializada.

Este período é conhecido como a primeira geração de ensino a distância e prolongou-se até meados da década de 60 do século XX. A segunda geração de ensino a distância (1960-1985) é fundamentada no surgimento da comunicação audiovisual e, conseqüentemente, surge a telescola. A qualidade da interação pedagógica foi melhorando ao passo dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, nomeadamente com o surgimento da comunicação por satélite. A terceira e última geração de ensino a distância, segundo a categorização de Garrison (1985), surge a partir de 1985 e é marcada pelas primeiras tecnologias interativas que permitiram a comunicação bidirecional e a introdução de ferramentas de comunicação que possibilitam mais interação e flexibilidade. Verificou-se um enorme desenvolvimento de *software* educacional e a aprendizagem passou a ser mediada pelo computador. É por esta altura que surgem as primeiras universidades abertas de ensino a distância.

O desenvolvimento tecnológico dos últimos 30 anos foi tão exponencial e tão rápido que há autores que preferem desdobrar a terceira geração de Garrison numa quarta e quinta gerações (Taylor, 2001). Assim, a quarta geração seria marcada pelo acesso democratizado à internet e à banda larga, fundamentando-se num modelo flexível de aprendizagem com atividades online e interação multidirecional entre professores e

estudantes e entre os estudantes (videoconferências). Uma quinta geração é marcada por tudo o que a quarta geração oferece acrescentando as condições para a manutenção de autênticas comunidades de aprendizagem num sistema de aprendizagem flexível inteligente gerido em LMS (Learning Management Systems) e que têm como ambiente privilegiado a comunicação e a interação independentes do tempo e do espaço – nestes espaços funcionam as turmas virtuais (Gomes, 2003; 2005; Morgado, 2005).

Também Anderson e Dron (2011) afastam-se da perspectiva das classificações anteriores baseadas no determinismo tecnológico adotando uma perspectiva centrada na pedagogia e que na visão destes autores, define as experiências de aprendizagem como sendo envolvidas no design de aprendizagem. Os autores propõem três gerações: a primeira, a pedagogia cognitivo-comportamental que predominou na última metade do século XX, e corporalizou as teorias que consideraram a aprendizagem como resultado da resposta individual e que, no caso do ensino a distância, tiveram impacto através dos modelos da autoaprendizagem. Seguiram-se a segunda geração, socioconstrutivista e, a terceira (mais recente), a pedagogia conectivista analisada à luz do modelo da comunidade de inquirição (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

Em suma, Ensino a Distância é toda a modalidade de ensino em que o professor e os estudantes se encontram separados fisicamente, geograficamente, independentemente das ferramentas tecnológicas utilizadas para transmitir conhecimento. Assim, e embora alguns autores considerem que o eLearning e o ensino online são modalidades pertencentes à última geração de ensino a distância, ambas assentes na aprendizagem digital pela internet; como se distinguem? Nos últimos anos, a diversidade de perspectivas e a discussão sobre o real alcance destes conceitos tem sido grande e não existe, propriamente, um consenso generalizado. Enquanto alguns autores defendem que falar de eLearning implica a utilização da internet e uma plataforma de LMS capaz de armazenar materiais pedagógicos nos mais diversos formatos digitais (textos, áudios, vídeos) e diferentes ferramentas de comunicação síncrona e/ou assíncrona (fóruns, chats, videoconferências) mas também ferramentas de gestão da aprendizagem que permitem fazer o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens (Rosenberg, 2001); outros autores consideram que o simples acesso a conteúdos digitais armazenados na rede com o objetivo de ensinar algo já contém em si o conceito de eLearning, isto é, aprendizagem eletrónica (Oblinger & Oblinger, 2005). Sob este ponto de vista, um tutorial no Youtube produzido

por um cidadão comum e *anónimo* com o objetivo de ensinar a fazer o nó de uma gravata pode ser considerado eLearning. Para outros autores, um tutorial deste tipo é, simplesmente, um conteúdo de ensino online, como são todos aqueles através dos quais qualquer sujeito transmite e partilha conhecimento (com ou sem fins lucrativos) e qualquer pessoa aprende, consultando os diversos recursos e conteúdos alojados na rede – considerando esta perspetiva, este seria um *estudante online*.

Na tentativa de explicar esta confusão conceptual Guri-Rosenblit (2005; 2009) e Guri-Rosenblit e Gros (2011) consideram que educação a distância e eLearning não são conceitos sinónimos nem o eLearning é uma nova geração de educação a distância. Esta perspetiva é alinhada com a perspetiva de Bates (2005) que defende que o ensino a distância pode existir sem aprendizagem online, e que a aprendizagem online não é, necessariamente, a distância. Por exemplo, quando um professor de geografia, na sala de informática de uma escola presencial tradicional, solicita aos seus alunos que façam uma pesquisa no Google Earth e respondam a questões sobre o relevo de uma determinada região, estamos a falar de ensino presencial e aprendizagem online.

De acordo com o mapeamento efetuado nos estudos de Costa e Morgado (2014), Morgado e Costa (2018) e Sangrà, Vlachopoulos e Cabrera (2012), este campo demonstra ainda alguma imaturidade, que se expressa “na confusão terminológica, consequência de poder considerar-se um campo relativamente recente e, portanto, com limites ainda pouco precisos” (Costa & Morgado, 2014, p. 63).

Também Aires (2016) analisa algumas correntes posicionando-se através de uma matriz baseada em algumas premissas: 1) as conceções orientadas para a tecnologia que valorizam a dimensão tecnológica do eLearning; 2) as conceções orientadas para o sistema de acesso em que o eLearning é visto como meio de acesso à formação e educação; 3) as conceções orientadas para a comunicação, isto é, como instrumento de comunicação; e 4) as conceções orientadas para o paradigma educativo, e portanto, como via de ensino e aprendizagem. Por fim, Teixeira, Bates e Mota (2019) analisam o conceito à luz da matriz das universidades abertas.

No contexto da nossa investigação e da tese que agora se apresenta, consideramos *educação a distância* como processo dialógico entre a instituição de ensino, os professores e os estudantes que se encontram separados geograficamente, cuja comunicação é mediada pelas mais recentes tecnologias e ferramentas online (síncronas ou assíncronas) e cuja

aprendizagem se desenvolve num LMS, em comunidades virtuais de aprendizagem consubstanciadas em turmas virtuais. Assim, no nosso trabalho, sempre que nos referimos a ensino a distância, estamos a referir-nos a ensino a distância online. Sempre que nos referimos a estudante a distância, estamos a referir-nos a estudante a distância online.

## 1.1. DESAFIOS DO ESTUDANTE A DISTÂNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

### 1.1.1. ESTUDANTE MADURO, ESTUDANTE ADULTO, ESTUDANTE NÃO TRADICIONAL

Em Portugal, considera-se legalmente adulta qualquer pessoa maior de 18 anos. Contudo, no contexto que abordamos é legítimo questionar se esta definição vai ao encontro do público que pretendemos estudar, já que, considerando a idade de acesso à maioridade, o mais frequente é que qualquer jovem que chegue à universidade tenha já completado os 18 anos. Assim, consideramos que a maioridade não é a característica fundamental que distingue o estudante universitário a distância online do estudante tradicional do ensino superior presencial, ideia reforçada por Ferreira (2011) discutindo o critério de estudante adulto no ensino superior. Fragoso (2016, p. 47) acrescenta que “a questão fundamental não reside em olhar apenas para o valor absoluto da idade” daí que seja preferível a expressão *estudantes maduros* pois “é mais preciso do que falar apenas de adultos, ao chamar a atenção para a importância da maturidade no ensino superior” (ibid, p. 47).

Considerando a expressão anglo-saxónica *mature learners*, e citando a definição presente no Collins English Dictionary Online (2018) “A mature student is a person who begins their studies at university or college a number of years after leaving school, so that they are older than most of the people they are studying with”. Apesar de útil, esta definição é restrita uma vez que considera apenas os casos de estudantes em comparação com estudantes mais jovens com quem frequentam um determinado curso ou grau de ensino.

Em contraponto à definição de *estudante tradicional* entendido como “a student who had recently graduated from high school, is enrolled as a full-time student, and has parental financial support” (Prendergast, 2017, p. 22), surge o conceito de estudante não

tradicional. Assim, a definição de *estudante não tradicional* assumida, por exemplo, no Reino Unido, não implica apenas a questão da idade (maiores de 21 anos). Consideram-se também *não tradicionais* os estudantes oriundos de famílias com baixos rendimentos, minorias étnicas ou estudantes com algum tipo de incapacidade/deficiência (Wong, 2018). Nos Estados Unidos da América é aceite, na generalidade, a definição de *estudante não tradicional* como sendo aquele que tem mais de 24 anos, trabalha para pagar os estudos e é financeiramente independente, frequentando a universidade a tempo parcial ou trabalhando a tempo inteiro e que tem a seu cargo dependentes, sendo que, por vezes, o estudante é o único cuidador (Choy, 2002 *apud* Zerquera, Ziskin & Torres, 2018).

À semelhança de Fragoso (2016) partilhamos da ideia que a expressão *estudantes maduros* é a ideal para descrever e nos referirmos aos estudantes do ensino superior a distância online, apesar de, em Portugal, ser uma expressão vulgarmente substituída por *estudantes adultos*. Assim, ao referirmos *estudantes maduros* estamos a enfatizar, não apenas a idade adulta, como “a maior responsabilidade com que [estes estudantes] enfrentam as suas tarefas, a impossibilidade de se dedicarem a tempo inteiro à universidade e ao estudo, face às responsabilidades laborais e familiares, entre outras características” (ibid, p. 47). Neste ponto, acresce ainda o facto de as especificidades dos estudantes maduros nas universidades serem uma matéria ainda pouco investigada. Estamos ainda “a dar os primeiros passos num campo de investigação, porque a necessidade que deu origem aos primeiros estudos só surgiu durante a implementação do processo de Bolonha” (Fragoso, 2016, p. 40) e, sobretudo “devido à implementação da legislação sobre a forma de acesso destinada aos estudantes com mais de 23 anos de idade” (ibid, p. 40)<sup>3</sup>. Novos públicos abriram as portas a uma maior diversidade dentro das universidades, podendo transportar com eles a agudização de alguns desconfortos que as universidades não desejam, tais como o insucesso e o abandono, matérias das quais fazem depender as avaliações e os financiamentos das universidades (Fragoso, 2016).

### 1.1.2. O TEMPO, ESSE CAPITAL

*Tempo é dinheiro* é um conhecido provérbio popular que terá tido origem numa outra expressão atribuída ao filósofo grego Teofrasto (372 a.c – 287 a.c) que terá afirmado: *o tempo custa muito caro* (Capozzoli, 2019). Na sociedade atual, a expressão ganha cada

---

<sup>3</sup> cf. Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março

vez mais sentido, sobretudo se considerarmos a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação nas empresas que teve como consequência a flexibilização cada vez maior do tempo de trabalho o que poderá facilitar a conciliação da vida profissional com as atividades necessárias relativas à vida familiar e pessoal. Por outro lado, é colocado o foco na avaliação de resultados o que poderá contribuir para a intensificação do mesmo, daí que a possibilidade de poder trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora não deverá confundir-se com “always and everywhere” (Moreira, s/d, p. 4). A integração das novas tecnologias nas empresas pressupõe ainda a internacionalização das mesmas e a perspectiva de que um trabalhador não conectado é dispensável ao mesmo tempo que a globalização “leva à necessidade de adaptação a outros fusos horários e por parte dos trabalhadores um certo pânico do esquecimento” (Moreira, s/d, p. 4) o que, em última análise, pode conduzir àquelas que são consideradas doenças do século XXI tais como o burnout<sup>4</sup> e o FOMO (Fear Of Missing Out) que são “uma forma de ansiedade social que origina que os trabalhadores desenvolvam quase uma relação obsessiva com as comunicações profissionais e que é desastroso para a conciliação entre a vida profissional e familiar” (Moreira, s/d, p. 5).

Os *tempos hipermodernos* elevam a sociedade ao superlativo. Como questionam Lipovetsky e Charles (2011, p. 55) “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpoder, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, o que é que já não é híper? O que é que já não revela uma modernidade elevada à potência superlativa?” Em *Os Tempos Hipermodernos*, apresenta-se a tese da economia do tempo ser o princípio do funcionamento do capitalismo moderno, daí que “A obsessão moderna com o tempo já não se concretiza unicamente na esfera do trabalho submetida aos critérios da produtividade, ela tomou posse de todos os aspectos da vida” (Lipovetsky & Charles, 2011, p. 79). Essa pressão é vincada nas atividades do quotidiano e afeta todas as faixas etárias. Os autores prosseguem afirmando que neste *reino da urgência* “lamenta-se menos a falta de dinheiro ou de liberdade do que a falta de tempo” (ibid, p. 82) e apesar de alguns quadros de empresas poderem ser workaholics “a maioria dos assalariados aspira harmonizar vida profissional e vida privada, o trabalho e o lazer” (ibid, p. 87).

Inspirados pelas dificuldades de gestão do tempo na sociedade atual, um grupo de estudantes do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Ceará, no

---

<sup>4</sup> O burnout e o stress já foram reconhecidos como doença e epidemia do século XXI, respetivamente, pela Organização Mundial de Saúde (SNS, 2019<sup>a</sup>; SNS, 2019<sup>b</sup>)

Brasil, criou um jogo de tabuleiro dirigido a estudantes e a qualquer adulto integrante de um ambiente corporativo e/ou empresarial. Na página web do jogo (Tic-Tac, 2018) pode ler-se que o objetivo do mesmo é provocar reflexões sobre a forma como o tempo é utilizado na sociedade ultrarrápida, onde somos forçados a ser produtivos a todos os instantes.

Entender como gerir o tempo ao nosso favor poderá se considerada uma competência-chave para o século XXI (Langa, 2013) e a habilidade de geri-lo bem é um fator crítico de sucesso numa sociedade cada vez mais acelerada daí que, no que à gestão diz respeito, o uso do tempo e a *perda de tempo* relacionam-se diretamente com os conceitos de eficiência e custo (Harung, 1998). Ainda segundo Langa (2013) o tempo é um recurso limitado e perecível. Quando o tempo não é bem gerido e entra em déficit não há forma de o compensar com outro recurso. Ele é unidirecional e irreversível, não pode ser armazenado ou conservado para ser *consumido* mais tarde, em períodos de carência. Ainda segundo o mesmo autor, o tempo pode ser usado, gerido com a razão ou emocionalmente. Assim, será um dos poucos, se não o único recurso capaz de autoconsumir-se o que na prática, e segundo a nossa interpretação, significa que é o único recurso que pode esgotar-se fazendo absolutamente *nada*. Por outras palavras, o tempo perdido é perdido para sempre.

Considerando a perspetiva do tempo como recurso valioso e perecível e a gestão de tempo entendida como competência para o século XXI sublinhamos a proposta de Arthur e Tait (2004) que propõem observar e analisar a gestão de tempo numa perspetiva de *coreografia do tempo*, o que implica olhar não apenas para as ações dos indivíduos, estudantes e/ou trabalhadores mas também para o papel da organizações, empresas, universidades e dos decisores políticos.

### 1.1.3. PERFIS DE UTILIZAÇÃO DO TEMPO: MONOCRÓNICO E POLICRÓNICO

A investigação relacionada com o tempo está centrada, essencialmente, no âmbito organizacional e no uso monocrónico do tempo (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991); por exemplo, cronometrar o tempo que um determinado operário demora a produzir uma determinada peça. Os estudos do tempo estão ainda muito orientados para uma perspetiva taylorista relacionada com a produção em série.

O antropólogo americano Hall (1959), estudou a forma como as pessoas percebem o tempo, como o organizam e como o tempo afeta as relações e interações. Hall define o tempo como *linguagem silenciosa*: “Time talks. It speaks more plainly than words. The message it conveys comes through loud and clear. Because it is manipulated less consciously, it is subject to less distortion than the spoken language. It can shout the truth where words lie” (Hall, 1959, p. 21). Nos seus estudos, Hall e Hall (1990) concluíram que a prioridade atribuída às relações humanas, bem como a apropriação do espaço, variam conforme as orientações culturais para uma visão mais monocrónica ou mais policrónica do tempo, podendo existir diferenças entre, por exemplo, as culturas do norte da Europa e as mediterrâneas. Na tabela seguinte, apresentamos um resumo das características de pessoas monocrónicas e policrónicas segundo os autores.

Tabela 1. 1 - Pessoas monocrónicas e policrónicas: características

<b>Características das pessoas monocrónicas</b>	<b>Características das pessoas policrónicas</b>
Fazem uma tarefa de cada vez	Fazem muitas coisas ao mesmo tempo
Concentram-se no trabalho/tarefa	São altamente sujeitas a distrações e interrupções
Levam a sério os compromissos (prazos, agenda)	Consideram os compromissos um objetivo a ser alcançado, se possível
Necessitam de mais informação, mais explícita, direta e precisa <sup>5</sup>	A comunicação verbal e não verbal é menos direta <sup>6</sup>
São comprometidas com o trabalho/tarefas	São comprometidos com as pessoas e com as relações humanas
Aderem aos planos/compromissos religiosamente	Alteram os seus planos/compromissos frequentemente e facilmente
Preocupam-se em não perturbar/interromper os outros; respeitam a privacidade	Preocupam-se mais com aqueles com quem mantêm laços estreitos (família, amigos) do que com a privacidade
Demonstram grande respeito pela propriedade privada; raramente emprestam ou pedem emprestado um objeto	Emprestam e pedem emprestado frequentemente
Enfatizam a prontidão (resolução imediata)	Dão maior enfoque à relação com os outros do que às tarefas
Estão habituadas a relações de curto-prazo	Têm uma forte tendência para construir relações duradouras

Adaptado de Hall e Hall (1990, p. 15). Tradução livre da autora

Entende-se por policronia a capacidade de desenvolver diversas tarefas ao mesmo tempo. As pessoas policrónicas valorizam mais as relações interpessoais e a interação com os outros em detrimento de agendas e compromissos arbitrários (Bluedorn, Kaufman &

<sup>5</sup> No original, são pessoas *low-context*, i.e, a comunicação necessita de ser mais explícita. A palavra é interpretada conforme o seu significado explícito (Wikipedia contributors, 19 de setembro de 2019).

<sup>6</sup> No original, são pessoas *high context*. A comunicação é menos direta porém é atribuído maior significado. A palavra é interpretada tendo em consideração os gestos, o tom de voz ou a entoação utilizada bem como o contexto em que decorre a comunicação (Wikipedia contributors, 19 de setembro de 2019).

Lane; 1992; Hall & Hall, 1990; Kaufman, Lane & Lindquist, 1991). Por exemplo, num curso a distância online, os estudantes podem atribuir menos valor à ordem temporal das atividades comprometendo-se com diversas tarefas ao mesmo tempo (Capdeferro, Romero & Barberà; 2014) e poderão, acima de tudo, priorizar as suas relações pessoais e familiares mais do que a agenda académica.

Ainda é discutível, se ao nível dos processos mentais, esta capacidade resulta de tarefas que são desenvolvidas intermitentemente ou simultaneamente (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991). Porém, ambas são consideradas como representando um uso policrónico do tempo. Para melhor ilustrar os conceitos dos usos policrónico e monocrónico recorremos aos exemplos facultados por Bluedorn, Kaufman e Lane (1992):

If three projects are dealt with completely and in sequence – A is begun and completed before B is started, B is begun and started before C, and C is begun and completed before any other project is started – the behaviour is clearly monochronic, extremely monochronic. However, if the following intermittent pattern occurs – resume A from a previous time, stop A and begin B, stop B and return to A, stop A and begin C, stop C and return to B, etc., always making progress on each task, albeit slowly – a much more polychronic behaviour pattern is being followed. Even more polychronic would be someone who is writing a letter, talking on the phone, eating an apple, and listening to the War of 1812 Overture simultaneously.

Bluedorn, Kaufman e Lane (1992, p. 17-18)

As pessoas que utilizam o tempo de forma mais monocrónica tendem a ser altamente organizadas no planeamento de tarefas e compromissos; só conseguem focar-se numa tarefa de cada vez e entendem os eventos externos como interrupções ao que estão a desenvolver. Num curso a distância online, um estudante com estas características prefere, tendencialmente, atividades muito estruturadas com um determinado tempo alocado a cada uma delas (Capdeferro, Romero & Barberà; 2014).

Numa tentativa de encontrar perfis monocrónicos e policrónicos Kaufman, Lane e Lindquist (1991) desenvolveram o PAI (Polychronic Attitude Index). Apesar de neste estudo estarem focados nas atitudes dos consumidores, os autores oferecem um importante contributo para o estudo do uso do tempo. As conclusões a que chegaram apontam para que não exista uma relação direta entre as variáveis *idade*, *sexo*, *estado civil* ou *rendimento* com um perfil de utilização mais policrónico do tempo. Porém, verificou-se que os indivíduos que trabalham mais de 40 horas por semana, os indivíduos com níveis mais elevados de instrução e os indivíduos que são membros de clubes ou associações tendem a obter pontuações mais elevadas no PAI e, portanto, um perfil mais policrónico.

Apesar de podermos definir perfis mais ou menos policrónicos, é bom sublinhar que ninguém será exclusivamente monocrónico ou exclusivamente policrónico. As pessoas organizam os seus dias, os seus calendários e as suas tarefas tendo em conta os diferentes cenários e contextos e considerando a prioridade que atribuem aos seus compromissos. Assim, a forma como as pessoas utilizam o tempo, pode refletir a utilização de tempos monocrónicos, focados numa única tarefa de alto valor para os sujeitos ou que exija grande concentração, com períodos em que combinam diversas tarefas menos exigentes (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991).

Neste mundo novo da comunicação mediada por computador há realidades que permanecem as mesmas. Na educação presencial o tempo monocrónico continua a ser dominante: um só espaço, um só tempo, aulas planificadas ao minuto, um ensino industrial de um para muitos (Canário, 2005; Romero & Barberà; 2014) e o toque das campanhas marca o início e o final das atividades. Já num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o tempo é organizado de forma policrónica, não linear, não contínuo, irregular e multidirecional (Capdeferro, Romero & Barberà; 2014).

Embora idênticos, policronicidade e *multitasking* são conceitos diferentes. Segundo Poposki e Oswald (2010 apud Capdeferro, Romero & Barberà, 2014, p. 304) *multitasking* refere-se ao comportamento de conduzir diversas atividades ao mesmo tempo enquanto que a policronicidade se refere a uma preferência por tal comportamento.

A estrutura de um curso a distância pode ser definitiva na forma como os estudantes se adaptam a um AVA. Provavelmente, um estudante monocrónico sentir-se-á muito confortável num curso muito estruturado, controlado pelo professor, mas terá muitas dificuldades em adaptar-se a um curso pouco estruturado, de índole socioconstrutivista, controlado pelo estudante e em que lhe seja exigida uma elevada dose de autonomia (Capdeferro, Romero & Barberà, 2014; Pereira, 2008).

Alguns estudantes, se oriundos de uma realidade social predominantemente monocrónica, podem não conseguir adaptar-se ao eLearning. Estudar a distância revela-se mais difícil do que estes estudantes poderiam supor (Martinak, 2012) e a flexibilidade de tempo, de lugar e de ritmo pode dar origem à procrastinação e até à desistência (Miertschin, Goodson & Stewart, 2016; Naidu apud Barberà & Reimann, 2013) pelo que a ajuda e orientação dos pares e tutores é fundamental (Capdeferro, Romero & Barberà,

2014; Martinak, 2012). Barberà e Reimann (2013) apontam uma metáfora curiosa para descrever esta problemática: quanto maior a corda, maior a possibilidade de enforcamento.

[...] the management of time spent in the context of online learning (time allocation) is becoming a big challenge: With the increase in flexibility comes an increase for the need to self-monitor and self-manage time, not something all learners are well prepared for [...]. As a metaphorical leash get longer, one can hang oneself with it.

Barberà & Reimann (2013, p. xvi)

Aviso idêntico é dado por Carreras e Valax (2010) que apontam a flexibilidade dos cursos a distância online como algo que deve ser muito bem gerido sob pena de poder ter mais efeitos adversos do que positivos: “As a large percentage of online learners already have busy schedules (work, family, etc.), the temporal flexibility offered by online learning may only result in an increased workload for these students” (Carreras & Valax, 2010, p. 69).

Neves (2014) dá-nos, a este propósito, algumas pistas que podem elucidar sobre a questão das dificuldades de adaptação ao ensino a distância e eLearning e ao tempo policrónico. A autora conclui que 80% dos estudantes alvo do estudo tiveram dificuldades de adaptação ao sistema de aprendizagem a distância online e que essas dificuldades se relacionam, sobretudo, com a gestão do tempo o que conduz, frequentemente, os estudantes a equacionarem a desistência.

Esclarecer o conceito de policronicidade nos contextos da aprendizagem a distância, explicitar os pré-requisitos temporais e de disponibilidade, reduzir o contraste entre o tempo da organização do ensino a distância e o tempo dos estudantes, bem como adaptar as atividades de aprendizagem e dispor de guias de apoio ao estudante são elementos que contribuem para a redução das taxas de abandono (Capdeferro, Romero e Barberà, 2014). Neste contexto, os estudos de Stone e O’Shea (2019) apontam para um perfil mais policrónico sobretudo entre as mulheres que estudam a distância online, na medida em que estas sentem uma maior necessidade de conciliar a gestão do tempo de estudo com a gestão e planeamento das tarefas familiares, pelo que cozinhar ou ter a máquina de lavar a funcionar enquanto estudam são multitarefas consideradas *normais*.

Um estudo levado a cabo por Miertschin, Goodson e Stewart (2016) cujo objetivo foi comparar as competências de gestão de tempo e a performance dos estudantes a distância conclui que: a frequência de cursos a distância é em si própria um meio para o desenvolvimento de competências de gestão de tempo; os estudantes que já tinham

frequentado cursos a distância online gerem melhor o seu tempo; os estudantes que demonstram melhores competências de gestão de tempo são os que têm melhor desempenho acadêmico; a maturidade tem influência na gestão de tempo; o estudante que consulta frequentemente os vários espaços do curso (orientações, calendário, objetivos, conteúdos, fóruns) demonstra fazer melhor gestão do tempo.

Cortés e Barberà (2013) identificaram, por seu turno, os fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem a distância e a sua relação com os padrões de tempo observados, concluindo que a transferência de conhecimento tem relação com o número de horas que o estudante passa online diariamente na plataforma de aprendizagem ou nas redes.

Um outro estudo de Michinov et al (2011) aponta para uma relação negativa entre a procrastinação e a performance dos estudantes; isto é, os estudantes que tendem a adiar constantemente as tarefas académicas e que protelam a sua participação nas discussões de grupo têm um desempenho menor do que os estudantes que acompanham e participam nas discussões em fórum. O estudo conclui que a simples oferta da possibilidade de comunicação assíncrona não gera, necessariamente, mais interação entre os estudantes e que esta depende mais da tendência do estudante a procrastinar ou não. Michinov et al (2011) acrescentam que, ao entrar nas discussões mais tarde, os procrastinadores perdem não só a oportunidade de aprender com os seus pares mas também de socializar. Chegando tarde às discussões eles correm o risco de permanecer ou sentirem-se isolados até ao final do curso.

#### 1.1.4. O TEMPO ONLINE E O TEMPO VIRTUAL

No momento que iniciamos a escrita deste tema são exatamente 15:39 horas em Lisboa, 16:39 horas em Roma, 10:39 horas em Nova Iorque. Nestas três cidades, como em qualquer outra parte do mundo, são exatamente @651 beats na denominada *hora da Internet*.

A hora da Internet foi criada em 1998 pela Swatch, famosa empresa de relógios Suíços. A Swatch.beat surge como resposta ao derrube de barreiras temporais e geográficas proporcionadas por um mundo ligado em rede. O BMT (Biel Meantime) é o novo meridiano criado como referência universal da hora da Internet. Um dia é dividido em 1000 beats, sendo que um beat é igual a 1 minuto e 26,4 segundos. “A hora da internet

existe para deixarmos de nos preocupar com fusos horários. Por exemplo, se um responsável nova-iorquino pelo suporte web combina uma conversa com um amigo em Roma, basta-lhe combinar um encontro à ‘hora @’ pois a hora da internet é igual em todo o mundo” (Swatch, 2016).

Na passagem do milénio, mais precisamente no dia 1 de janeiro do ano 2000, o Reino Unido inaugurou o GeT (Greenwich Electronic Time) que visava promover uma hora standard para o e-commerce. O projeto foi patrocinado por empresas como a DHL, a Timex e British Telecommunications PLC (Rohde, 2000) mas não terá vingado pois o site do projeto<sup>7</sup> já foi desativado. Na verdade, nada havia de muito inovador na GeT dado que esta correspondia à hora GMT (Greenwich Mean Time).

A Internet mudou o mundo, a realidade económica, financeira, política, diplomática, social e alterou também as perspetivas de distância e a forma como as pessoas percecionam o tempo (Cottier & Lanéele, 2016; Ducheon & Tierney, 2013; Lee & Whitley, 2002). A Internet surge assim como uma *tecnologia disruptiva* ou de *inovação disruptiva*, termos utilizados pela primeira vez pelo professor da Harvard Business School, Clayton M. Christensen. Com base na teoria deste professor, Kotler e Caslione (2009, p. 41) descrevem *tecnologia disruptiva* como “uma inovação, produto ou serviço tecnológico que utiliza uma estratégia *disruptiva* em vez de uma estratégia *evolutiva* ou *sustentada* para derrubar as tecnologias dominantes existentes ou os produtos com nome estabelecido no mercado”.

As alterações que as novas TICE implicam ao nível do tempo só são comparáveis às alterações introduzidas pelo relógio mecânico de bolso no século XVII. O horário de trabalho deixou de ser de *sol a sol* (desde que o sol nasce até que o sol se põe) e dois conceitos – o de pontualidade e o de precisão – surgem e tornam-se cruciais para as sociedades modernas ocidentais (Lee & Whitley, 2002).

O tempo e a forma como o percecionamos são um constructo social e cultural (Burke et al., 2017; Ducheon & Tierney in Cottier & Lanéele, 2016; Ducheon & Tierney, 2013; Hall, 1959; Hall & Hall, 1990; Harung, 1998). Podemos interpretar e percecionar o tempo através de três perspetivas distintas:

- a) **o tempo cronológico**, o tempo mecânico também apelidado de *tempo objetivo*, medido em unidades objetivas e lineares e que tem a sua origem no

---

<sup>7</sup> Cujo endereço era <http://www.get-time.co.uk>

movimento da Terra à volta do Sol. É quantificável e desejavelmente gerido de forma a maximizar a eficiência humana. É este o tempo que continua a ser dominante nas culturas ocidentais e nas escolas em particular. Nas escolas tradicionais é esperado que os estudantes cheguem *a horas* às aulas e que as frequentem num determinado tempo dado que o horário escolar é dividido em blocos de horas pelas várias disciplinas. A hora de início de cada aula é marcada por um toque estridente de uma campainha e por um segundo toque 10 a 15 minutos depois que marca o limite de tempo após o qual se considera que o estudante atrasado falta à aula. Sob a mesma lógica de organização do tempo, espera-se ainda que os estudantes cumpram os prazos de realização de provas e entrega de trabalhos de avaliação. Caso estes prazos não sejam cumpridos os estudantes podem ser alvo de penalizações na avaliação. Mesmo nas universidades virtuais, em cursos formais para a obtenção de graus de licenciatura, mestrado ou doutoramento, o cumprimento de prazos de entrega de trabalhos de avaliação é regra.

- b) **o tempo construído socialmente** ou *tempo subjetivo* e que é experienciado de acordo com o contexto social e cultural. Por exemplo, a pontualidade não representa um valor universal, mas sim um constructo social. No ensino e aprendizagem a distância online, é muito importante considerar-se o tempo como constructo sociocultural dada a tendência cada vez maior de internacionalização das universidades e das ofertas formativas. O estudante poderá encontrar um conflito entre aqueles que são os seus valores culturais e os valores mais ou menos formais da universidade que frequenta.

Como afirma Harung (1998) a experiência subjetiva do tempo depende do grau de satisfação com a experiência que estamos a viver:

We struggle or we are bored; times moves very slowly, and we desire that the sequence of events should come to an end as soon as possible. In this scenario, time is a negative factor. On the other extreme end of the spectrum, when we feel a deep intimacy on satisfaction with the object, and we are fully absorbed or engaged in activity, our experience is that time ceases to be an issue. On the contrary, in such moments of profound inspiration or peak performance, or during the experience of deep awe or beauty, time becomes a completely positive factor. We are literally having a *good* time. We want more and more of it!

Harung (1998, p. 409)

- c) **o tempo virtual** que surge como consequência da era digital e que pode ser simultaneamente eterno e efémero, síncrono e assíncrono, presente e futuro:

Time in this network society consequently becomes eternal, removed from its chronological placement, and ephemeral, ordered and experienced depending on the social context and purpose under which it is sought. Because users choose when they view or interact with media, the timing of events becomes synchronous, blending past, present and future.

Duncheon & Tierney (2013, p. 250)

A ideia de tempo virtual como disruptivo e eterno surge também em Castells:

Proponho a ideia de que o tempo atemporal [...] ocorre quando as características de um dado contexto, nomeadamente, o paradigma informacional e a sociedade em rede, induzem a uma perturbação sistémica na ordem sequencial do fenómeno sucedido naquele contexto. Essa perturbação pode tomar a forma de compressão da ocorrência do fenómeno, visando a instantaneidade ou pela introdução da descontinuidade aleatória da sequência. Eliminar a sequência cria tempo indiferenciado, o que é equivalente à eternidade.

Castells (2005, p. 597)

Um exemplo claro de disrupção do tempo é apresentado por Lee e Whitley (2002) e relaciona-se com a realidade virtual. Esta permite-nos simular as consequências de uma determinada ação que pode ser encontrada no mundo real prevendo o futuro e consequência de uma dada decisão, o que nos permite corrigir e reconstruir uma dada realidade avaliando alternativas. Um outro exemplo de tempo indiferenciado ou dissolvido entre presente, passado e futuro ou, como diz Castells (2005), *eterno*, é o do hipertexto (Lee & Whitley; 2002).

As tecnologias de informação e comunicação provocaram um novo paradigma temporal. As experiências vividas no tempo virtual são mais complexas, mais variadas e mais ritmadas. Não correspondem ao tempo cronológico nem ao tempo construído socialmente pelo que as teorias tradicionais não são suficientes para entender o tempo no quotidiano das pessoas. A noção de pontualidade, por exemplo, pode ser reinterpretada à luz deste novo tempo (Duncheon & Tierney; 2013).

Ao nível educacional podemos dizer que o grande salto tecnológico e geracional reflete-se de forma inequívoca na transformação do ensino (seja presencial ou a distância) para um patamar e lógica globais onde tempo e espaço são percecionados, analisados e avaliados sobre uma perspetiva bastante diferenciada (Capdeferro, Romero & Barberà; 2014; Duncheon & Tierney; 2013). Os efeitos desta alteração manifestam-se nas instituições educativas e nos atores que as compõem. “Today’s students encounter a world characterized by competing temporal meanings and demands, where time is governed by the clock and disrupted by the capacities of digital media” (Duncheon & Tierney; 2013, p. 239).

No que respeita à educação a distância, as questões do tempo têm sido alvo de alguns estudos exploratórios; porém, manifestamente insuficientes para descrever e compreender uma realidade ainda pouco conhecida. Não obstante, foram identificadas três ideias-chave que representam a mudança infligida pelo tempo virtual na educação e que, segundo Ducheon e Tierney entrevistados por Cottier e Lanéelle (2016), são os seguintes:

- **desaparecimento dos limites e fronteiras de espaço e de tempo** - não é necessário estar no espaço físico da sala de aula para aprender. Os estudantes acedem aos conteúdos e interagem com o professor e com os seus colegas através das plataformas de aprendizagem online, em qualquer lugar e a qualquer hora.
- **aumento da flexibilidade temporal** – permitindo a organização e reorganização das atividades e das agendas. A assincronia surge também como uma das importantes características do tempo virtual permitindo a reunião de públicos oriundos de diversos países e fusos horários, respeitando a disponibilidade de cada um dos envolvidos.
- **ritmo mais acelerado, favorecendo as multitarefas e as tarefas multifunções** – este conceito é aproximado do conceito de policronia que apresentámos anteriormente, salvaguardando que este último se refere a uma preferência de utilização do tempo. Assim, e conforme Ducheon e Tierney:

Now, a student might work on homework for an hour, but what happens during that time is less straightforward. For example, he or she may be using Google on a computer to research a course assignment, but also have Facebook open in a separate window, and/or be using Snapchat or Instagram on a smartphone.

*in* Cottier e Lanéelle (2016, online)

Apesar das mudanças introduzidas pelo tempo virtual é importante que os estudantes do século XXI compreendam que é necessário alterar a visão entre contextos, conforme estejamos a pensar numa lógica de organização cronológica ou virtual; por exemplo, reconhecer os prazos de entrega dos seus trabalhos académicos formais ou fazer pesquisas online estendendo a sua aprendizagem fora da sala de aula (Ducheon & Tierney *in* Cottier & Lanéelle, 2016).

Por outro lado, também é importante saber porque é que os estudantes se comprometem mais com umas ferramentas digitais em detrimento de outras e que papéis estas ferramentas têm no processo de aprendizagem. Um estudo de Henderson et al. (2017) esclarece quais as ferramentas digitais que os estudantes universitários consideram mais interessantes e úteis. As três ferramentas mais citadas apontam para aquelas cuja utilização está relacionada com uma perspetiva de gestão do tempo virtual: a utilização de LMS como repositórios de recursos e de fontes de informação, o que os ajuda a organizar e gerir a logística dos estudos; as bases de dados de bibliotecas bem como os sites de bibliotecas e os computadores portáteis que são úteis na flexibilização de espaço e de lugar na medida em que lhes permitem trabalhar remotamente sem terem de se deslocar ao campus universitário e conferem portabilidade ao trabalho académico; o processador de texto e os blocos de notas digitais, bem como as bases de dados das bibliotecas; a possibilidade de submissão de trabalhos online e as aulas gravadas que lhes conferem uma significativa

poupança de tempo. Os estudantes referem que este tipo de dispositivos permitem desenvolver multitarefas, fazer os trabalhos académicos mais rapidamente e trabalhar até ao último minuto do prazo quando os trabalhos são submetidos online.

Por fim, Capdeferro, Romero e Barberà (2014) propõem que se investiguem as diferentes perspetivas e valores que estudantes, funcionários e instituições têm sobre o tempo de forma que seja possível o desenvolvimento de políticas e estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem e que ajudem os estudantes a fazerem a ponte entre o seu *background* cultural e aquele que domina os ambientes de aprendizagem em que se inserem. Duncheon e Tierney (2013) sugerem uma melhor definição do que é o tempo virtual bem como as suas vantagens e limitações. Paralelamente é defendida mais investigação sobre o impacto das mudanças na conceção do tempo no processo de aprendizagem.

#### 1.1.5. CONCILIAÇÃO ENTRE A VIDA ACADÉMICA, PROFISSIONAL, FAMILIAR E PESSOAL

A conciliação entre a atividade profissional e a vida familiar, pessoal e académica é o grande desafio do estudante maduro. Em Portugal, mantêm-se as assimetrias entre mulheres e homens. O *Relatório sobre o Progresso da Igualdade entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional* (CITE, 2017) indica que o trabalho a tempo integral é predominante e registou um aumento para 88% em 2016. O Inquérito sobre o uso do tempo de homens e mulheres em Portugal (Perista et al., 2016) conclui que 1/3 dos trabalhadores portugueses trabalham mais de 40 horas semanais no seu principal trabalho remunerado, sendo que são os homens que mais tempo investem neste domínio (cerca de duas horas por semana a mais que as mulheres). Em contraste, são as mulheres que mais tempo despendem no trabalho não remunerado (trabalho de cuidados a crianças e/ou adultos dependentes e tarefas domésticas) empregando por dia mais de seis horas, face a cerca de quatro horas diárias despendidas pelos homens. Face a esta realidade, quatro em cada dez pessoas consideram que o seu horário de trabalho não se adapta aos seus compromissos familiares, pessoais ou sociais. Ainda segundo o inquérito nacional sobre o uso do tempo, as famílias que sentem mais dificuldades são aquelas que têm crianças com menos de 15 anos de idade.

Apesar de [...] serem as mulheres que mais tendem para a prática de atividades simultâneas, são também as mulheres que [...] mais concordam com a afirmação “na minha vida do dia-a-dia, raramente tenho tempo para fazer as coisas que realmente gosto”. [...] Considerando o país, no seu conjunto, quase metade das mulheres [...] consideram não ter tempo suficiente para fazer tudo o que queriam nos fins-de-semana.

Perista et al. (2016, p. 31)

O relatório conclui que as dificuldades de gestão do tempo concretizam-se em situações de *stress*, sendo que 45,4% das mulheres e 36,6% dos homens afirmam *andar apressados*.

Thompson, Miller e Franz (2013) conduziram um estudo de caso focando-se nas experiências de aprendizagem de três estudantes que não obtiveram sucesso num curso a distância dirigido e que, posteriormente, concluíram o curso, mas na modalidade presencial. O estudo conclui que, apesar de todos os estudantes terem escolhido a frequência de um curso a distância por conveniência (todos distavam mais de 60 km da universidade, eram casados, com filhos e trabalhavam), manifestaram-se fatores comuns que contribuíram para que o curso não tenha sido concluído com sucesso. Entre estes fatores inclui-se uma deficiente gestão do tempo. Os sujeitos em análise não terão implicado muito esforço no planeamento das suas atividades pessoais, profissionais e académicas, demonstrando grandes dificuldades na gestão de tempo. O estudo conclui ainda que os sujeitos demonstraram uma baixa ou nula expressão de procura de ajuda, já que, perante problemas da vida pessoal que implicavam a impossibilidade de participação nas atividades online (por exemplo, doenças do estudante ou dos filhos), nomeadamente durante os períodos de avaliação, os estudantes observados não deram qualquer *feedback* aos professores o que impossibilitou a procura de soluções alternativas ou a negociação de um novo calendário ou prazo para as atividades de avaliação. O estudo adverte ainda que não basta *passar tempo* no curso consultando o Ambiente Virtual de Aprendizagem e os recursos nele presentes. É necessário que o estudante use o tempo eficientemente, pelo que é importante participar nas atividades do curso com uma forte presença cognitiva. Por outro lado, e como afirmam MacCann, Forgarty e Roberts (2012), as mais importantes fontes de *stress* e baixo desempenho académicos são, precisamente, as más práticas de gestão do tempo. Os autores seguem arguindo que a gestão de tempo é mais importante para os estudantes a tempo parcial (isto é, aqueles que trabalham a tempo inteiro, que são trabalhadores-estudantes) e que todos os estudantes podem desenvolver boas estratégias de gestão do tempo dado que esta nada mais é do que um conjunto de hábitos que podem

adquirir-se e, portanto, uma competência que pode ser desenvolvida (MacCann, Forgarty & Roberts, 2012; Nadinloyi et al., 2013). Os autores sublinham ainda a importância crescente de uma boa gestão de tempo, já que aos atuais profissionais, os *millennials*, é exigida uma constante aposta na formação contínua da qual tomarão (cada vez mais) parte os processos de eLearning e a virtualização do ensino, pelo que, a uma maior autonomia e liberdade de quando e onde estudar deve corresponder uma grande habilidade de gestão do tempo: “Students who are unable to manage their time will find post-secondary study increasingly difficult as e-learning becomes more dominant” (MacCann, Forgarty & Roberts, 2012, p. 622). A necessidade de formação contínua e a cada vez maior virtualização do ensino serão também responsáveis, segundo os autores, pelo incremento do número de estudantes a tempo parcial favorecido na Europa, pelo *design* do processo de Bolonha.

Considerando a gestão de tempo uma competência que pode ser treinada e desenvolvida e que não é independente da personalidade; dada ainda a sua relação com um bom desempenho académico, Nadinloyi et al. (2013) defendem que não só é possível como é necessária e útil a criação de um modelo de personalidade/tempo e o incremento de ações de formação para estudantes que pretendam melhorar as suas competências de gestão de tempo.

O estudo de Langa (2013) junto de estudantes universitários conclui que estes tendem a investir mais tempo de estudo no período que antecede as provas de avaliação, período esse desproporcional às horas que despendem para os estudos durante o semestre, o que acaba por transformar-se numa intensa fonte de *stress* e num produto de aprendizagem menos efetiva. A correlação negativa entre níveis de *stress* elevados e a predisposição para a aprendizagem autónoma e autodirigida é também apontada por Heo e Han (2018). Os estudos de Vagos et al. (2010), Oliveira e Pereira (2010) e Rodrigues e Pereira (2010) apesar de focados em estudantes de universidades presenciais, confirmam a correlação entre o *stress* e o rendimento académico, podendo ser observados sintomas de *stress* comportamental, cognitivo e fisiológico. “A saúde física e mental pode ser afetada quando o nível de *stress* percebido ou real culmina em recorrentes rumações, que consomem energia indispensável ao bom funcionamento académico, diminuído os factores de resiliência, como a esperança e a capacidade adaptativa” (Rodrigues & Pereira, 2010, p. 89).

Em contraposição, os estudantes afirmam dedicar seis a oito horas por semana ao estudo independente durante o semestre; isto é, menos de uma hora por dia, o que, segundo Langa (2013) é manifestamente insuficiente considerando o número de horas de estudo e de trabalho previstas pelo sistema europeu de créditos – o ECTS. Desproporcionalmente, os estudantes afirmaram investir nove a treze horas de dedicação semanal no período que antecede os exames e mais de catorze horas por semana no período das provas. Os estudos de Nadinloyi et al. (2013) confirmam esta tendência ao afirmar que os estudantes “start learning or actually learn with less than an week before the exam period overwhelmed by the volume of learning material and the short period available, they fail in reaching the previous performance, which was strongly associated to their intellectual abilities” (Nadinloyi et al., 2013, p. 135).

A gestão do tempo é um dos principais lamentos dos estudantes que afirmam ter demasiadas tarefas referentes às diversas unidades curriculares entre as aulas propriamente ditas, leituras, desenvolvimento de projetos e preparação para os exames sendo este sentimento mais vincado entre os estudantes que estudam a tempo parcial por serem simultaneamente trabalhadores (Arthur & Tait, 2004; Nadinloyi et al., 2013). Um estudo tendo como sujeitos os estudantes da UNED<sup>8</sup> confirma que, apesar do ânimo positivo dos estudantes quando estão a preparar-se para o período de exames e provas, estes manifestam alguma forma de ansiedade, ainda que moderada e indicam sofrer de uma sobrecarga de responsabilidades e falta de tempo para gerir todas as suas atividades (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014). O estudo indica também que os estudantes a distância manifestam uma elevada falta de planificação das suas atividades de estudo, de modo que as maiores dificuldades acabam por manifestar-se durante o período de exames.

Segundo Nadinloyi et al. (2013), as vantagens de uma boa gestão de tempo são:

- a) **Redução da procrastinação:** estipular uma agenda específica para as atividades académicas reduz a possibilidade de adiar as tarefas para outro dia.
- b) **Ter maior controlo sobre a própria vida** é uma garantia de viver com menos *stress*, pelo que evitar deixar as tarefas para a última hora evita períodos de ansiedade que poderão ter um efeito negativo nos estudantes e nos seus resultados académicos.
- c) **Concretização de mais tarefas:** se o estudante é um bom gestor de tempo consegue concretizar e completar mais tarefas e ser melhor sucedido. Daqui

---

<sup>8</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha

parte uma boa definição de prioridades, a análise e reavaliação dos progressos entre as tarefas programadas e as tarefas cumpridas.

- d) **Ter mais tempo livre:** conseguir gerir bem o tempo e cumprir a agenda definida, permite *viver sem culpas* o tempo livre e o tempo dispensado à vida pessoal e familiar.

#### 1.1.6. O SISTEMA DE ECTS – MEDIR AS HORAS DE TRABALHO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR

O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos - ECTS - é uma ferramenta que resultou da Declaração de Bolonha de 1999 (EHEA, 1999) e que culminou com a constituição do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), lançado em 2010 na Conferência Ministerial de Budapeste-Viena (EHEA, 2010). O ECTS permite harmonizar e compatibilizar os diferentes sistemas de ensino superior nacionais.

O ECTS, ao atribuir créditos a cada uma das unidades curriculares (UC) que compõem um programa de estudos de nível superior fomenta o reconhecimento dos diplomas entre os países da União Europeia bem como a mobilidade académica (de estudantes, professores e pessoal administrativo) de uma instituição de ensino superior para outra de qualquer país do EEES.

Assim, qualquer curso superior do EEES é composto por um determinado número de UCs às quais correspondem horas de trabalho. Embora o número de horas a que corresponde cada ECTS seja estipulado formalmente por cada país, na maioria dos casos a carga horária correspondente a 60 ECTS situa-se entre as 1500 e as 1700 horas, que por sua vez correspondem a um ano letivo, o que na prática significa que 1 ECTS corresponde entre 25 a 30 horas de trabalho. Considera-se *trabalho académico* todo o trabalho feito no âmbito de uma unidade curricular, sejam as chamadas *horas de contacto* (isto é, o tempo de aulas teóricas, práticas, de laboratório ou de campo), o trabalho autónomo (leituras, pesquisas, estudo individual), o trabalho colaborativo ou em grupo e os estágios curriculares.

Sintetizamos no quadro seguinte o número de ECTS, anos e horas a que corresponde cada um dos graus possíveis de obter em IES.

Tabela 1. 2 - ECTS: Correspondência entre créditos, anos e horas

Grau	ECTS	Nº Anos	Nº Horas <sup>9</sup>
Cursos Técnicos Superiores	90-120	< 3anos	2700-3600
Licenciatura (1º Ciclo)	180-240	3 anos	5400-7200
Mestrado (2º Ciclo)	90-120	2 anos	2700-3600
Mestrado Integrado (1º + 2º Ciclos)	300-360	5 anos	9000-10860
Doutoramento (3º Ciclo)	180 ou >	3 anos	5400 ou >

Fonte: A autora com base European Commission (2015)

Na universidade a distância (online), contexto em que decorre a nossa investigação, foi definido que a cada ECTS correspondem vinte e seis horas de trabalho. Considerando este valor de referência apresentaremos, no quadro seguinte, uma simulação das horas que um estudante de licenciatura, mestrado ou doutoramento a tempo integral, terá de despende no primeiro semestre do seu curso.

Tabela 1. 3 - Simulação do número de horas por semestre, semana e por dia a dedicar às tarefas académicas

	UCs	ECTS	Nº Horas Semestre	Nº Horas Semana	Nº Horas dia
Licenciatura	A	6	156	6	1
	B	6	156	6	1
	C	6	156	6	1
	D	6	156	6	1
	E	6	156	6	1
	TOTAL	30	780	30	5
Mestrado <sup>10</sup>	A	8	208	8	1,33
	B	8	208	8	1,33
	C	8	208	8	1,33
	D	6	156	6	1
	TOTAL	30	780	30	5
Doutoramento	A	15	390	15	2,5
	B	15	390	15	2,5
	TOTAL	30	780	30	5

Fonte: A autora com base European Commission (2015)

A simulação apresentada na tabela 1. 3 foi calculada tendo por referência que cada semestre tem a duração de 26 semanas (incluindo o período dedicado às provas e exames). Posteriormente, foi calculado o número de horas por semana que se preveem que cada estudante deve dedicar às tarefas académicas considerando uma semana de seis dias; isto é, partindo do princípio que o estudante descansa um dia, semanalmente, das tarefas

<sup>9</sup> Considerando que cada ECTS corresponde a 30 horas (horas de contacto + horas de trabalho autónomo). Na UAb, foi convencionado que cada ECTS corresponde a 26 horas de trabalho.

<sup>10</sup> Poderão existir UCs que correspondem a 10 ECTS

acadêmicas, optando por dedicar-se exclusivamente às responsabilidades pessoais, familiares e/ou profissionais e ao lazer.

Comparando os resultados da simulação com os resultados encontrados por Langa (2013) verificamos que o número de horas semanais de referência que se consideram necessárias para dedicar ao estudo e às tarefas académicas – 30 horas por semana – é manifestamente inferior ao que os estudantes inquiridos afirmam despende, quer durante o semestre (6 a 8 horas/semana) quer nas vésperas e períodos dos exames (9 a 14 horas por semana). Sublinhamos ainda que o estudo efetuado por Langa foi realizado junto de estudantes do ensino superior presencial e que, portanto, corresponderão a um perfil que difere do perfil dos estudantes do ensino superior a distância. Na generalidade, os estudantes do ensino superior presencial são mais jovens, solteiros e sem filhos e dedicam-se aos estudos a tempo integral pois não são financeiramente independentes nem têm uma atividade profissional. Estes números antecipam uma reflexão que nos aponta um dos caminhos da nossa investigação: será que os estudantes a distância são criteriosos e realistas na escolha da modalidade de tempo em que vão frequentar o seu curso? Parcialmente ou integralmente? Como dividem e gerem o tempo os estudantes a distância e quais são as principais dificuldades que encontram?

## 1.2. A TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE A DISTÂNCIA

O ingresso na universidade é, potencialmente, um período crítico para os estudantes, estejamos a falar da entrada numa universidade presencial ou de ensino a distância. O estudante é confrontado com uma série de novos desafios associados ao seu novo papel social e, no caso do estudante a distância online, acresce a necessidade imediata de adaptação da vida que já tinha antes do ingresso na universidade ao novo papel que assume. Por outro lado, a experiência vivida nos primeiros dias como estudante universitário e a adaptação a um ambiente que não lhe é familiar, sobretudo em idade madura, pode tornar-se definitiva como prenúncio do sucesso ou do insucesso académico, nomeadamente no que à retenção ou desistência diz respeito (Lummis et al., 2019).

Acrescem a estas dificuldades os estudantes do ensino superior serem cada vez mais frequentemente procedentes de uma maior diversidade de modalidades de ingresso o que faz destes estudantes um público bastante heterogéneo no que respeita às experiências de aprendizagem passadas (Fragoso, 2016; Lummis, 2019). No caso português existem,

pelo menos, seis modalidades, sendo que cada uma delas poderá abranger diversas situações<sup>11</sup>:

- **Acesso Específico:** titulares do ensino secundário (12º ano) ou habilitação equivalente.
- **Maiores de 23 anos:** não titulares de habilitação que dê acesso a curso superior, com pelo menos 23 anos de idade. O *Curriculum Vitae* é apreciado, tendo em conta a avaliação do currículo escolar e profissional do candidato. O candidato deverá ainda prestar uma prova numa área disciplinar à sua escolha, bem como responder a um questionário que será também alvo de avaliação.
- **Acesso Direto:** detentores de um grau académico superior; por exemplo, candidatos que pretendam fazer uma segunda licenciatura, bastando que façam prova do grau que detêm.
- **Reingresso:** candidatos que já tenham estado inscritos no mesmo curso e na mesma IES.
- **Mudanças de Instituição/Curso:** candidatos que tenham estado matriculados e inscritos noutra IES portuguesa ou estrangeira e não tenham concluído o curso; candidatos que tenham estado matriculados e inscritos na mesma universidade a que se candidatam noutro curso e não o tenham concluído.
- **Unidades Curriculares Isoladas:** titulares de habilitação de acesso ao ensino superior; estudantes já inscritos num curso superior; candidatos com currículo escolar, profissional ou científico que será avaliado por uma unidade própria, no caso da UAb, pela unidade de ALV e Extensão Cultural.

Como principais desafios na fase de transição para o ensino superior, Frago (2016) aponta uma série de condições estruturais que podem levar o estudante maduro a colocar em causa o seu *eu* o que pode manifestar-se até na dimensão de género, da seguinte forma:

- na construção de um novo papel para os homens cujas esposas ingressaram na universidade.
- na autculpabilização das mulheres quando acreditam que os seus filhos sofrem com o tempo que elas já não podem dedicar-lhes.

Estas ideias são confirmadas pelos estudos de Stone e O’Shea (2013, 2019). De facto, o apoio familiar e dos amigos pode ser considerado um fator crítico, especialmente no caso das mulheres estudantes. Já no estudo conduzido por Neves e Henriques (2020) junto de estudantes a distância da licenciatura em Educação (no qual 72% dos estudantes são mulheres) apenas 41,9% indicam que devem a conclusão do curso ao apoio prestado

---

<sup>11</sup> Informações retiradas dos sites da DGS (<https://www.dges.gov.pt/pt/faq/condicoes-de-acesso-e-ingresso-no-ensino-superior>) e do Portal da UAb (<https://portal.uab.pt/candidaturas-2020-2021/>)

pela família e 76,8% asseguram que o sucesso do seu percurso se deveu ao seu esforço pessoal.

Algumas mulheres confirmam com orgulho o apoio que têm dos seus maridos nas tarefas domésticas e familiares, mas outras apontam que os maridos se sentem negligenciados desde que elas voltaram a estudar (Stone e O’Shea, 2013, 2019). Na verdade, apontam as autoras, as responsabilidades académicas e as responsabilidades familiares competem entre si e frequentemente são as responsabilidades familiares que ganham prioridade sobre os estudos. A falta de tempo conduz ao sacrifício diário do tempo de lazer, vida social e horas de sono (Arthur & Tait, 2004; Stone & O’Shea, 2013, Stone & O’Shea, 2019).

Apesar de todos os estudantes sofrerem alterações no seu quotidiano após o ingresso na universidade, o tempo é percecionado e utilizado de forma diferente pelas mulheres quando comparado com os homens. Muitas mulheres, estudantes a distância, indicam que as responsabilidades académicas as afastam frequentemente da família e lamentam o tempo que não conseguem passar com os filhos sentindo-se, frequentemente, culpadas. O cuidado às crianças é mencionado, sobretudo, pelas mulheres e poucos homens se referem às dificuldades inerentes à gestão do trabalho doméstico. Na generalidade, os homens indicam que, apesar de reduzido, continuam a encontrar tempo para atividades pessoais e de lazer (Stone e O’Shea, 2013).

O primeiro ano na universidade, em especial o primeiro semestre, pode ser marcado por um sentimento de insegurança entre os estudantes que estiveram muito tempo sem estudar. Essa insegurança leva os estudantes a questionar se serão capazes de levar avante o empreendimento de um curso superior considerando a necessária gestão de tempo que terão de fazer de forma a conciliar as responsabilidades familiares, pessoais e profissionais com as responsabilidades académicas. No que concerne à EaD, acresce ainda a dificuldade de adaptação a um modelo que, frequentemente, não é familiar. Os estudantes “chegam à modalidade a distância com concepções, estratégias e formas de atuar diferentes das que são necessárias” (Behar, 2013, p. 163) transportando para a universidade a distância as experiências que tiveram no ensino presencial. Para os mais experientes na utilização de tecnologias digitais a identidade virtual é criada com mais facilidade, mas o caminho de adaptação pode ser penoso e mais longo para os menos experientes (Ibid, 2013).

A adaptação às regras, cultura e procedimentos da universidade, bem como aos métodos e comunicação científica e ainda a apropriação de valores, comportamentos e códigos de linguagem exigidos aos estudantes universitários (Bormann & Thies, 2019; Fragoso, 2016) geram nos estudantes uma insegurança que os conduzem ao estabelecimento de comparações de desempenho quase inevitáveis entre os colegas e, frequentemente, não dando conta que muitos dos seus colegas, embora não o verbalizem, estão exatamente na mesma situação e sentindo o mesmo tipo de inseguranças (Catalán et al., 2008; Neves, 2014). Neste contexto, a confiança, entendida como parte do capital individual cultural do estudante, herdada das experiências e *background* familiar e acumulado biograficamente, desempenha um papel fundamental na transição e adaptação ao ensino superior. É esta a tese de Bormann e Thies (2019) que defendem que o nível de confiança funciona como recurso para lidar com situações complexas da vida. Nos seus estudos, os autores identificaram três perfis de estudantes, conforme os seus níveis de confiança:

- **Autoconfiantes proativos:** são os estudantes mais autoconfiantes e eficientes. Possuem uma rede de contactos formais e informais, pessoas com as quais se identificam. Os problemas ou tensões que possam surgir nos primeiros tempos como estudante universitário são encarados com normalidade e aceites como condições do quotidiano. Este tipo de estudante tem uma atitude confiante, positiva e otimista na transição para o ensino superior; distinguem claramente as questões da vida privada das experiências vivenciadas na universidade e encaram a universidade como o local de trabalho. Reportam emoções positivas tais como, prazer, entusiasmo e orgulho naquela que consideram a experiência de construção de um novo estágio social e cultural. Este tipo de estudante não teme pedir ajuda, dado que vê a universidade como um ambiente intelectual de confiança e seguro; porém, preferem não ter de necessitar dessa ajuda.
- **Confiantes adaptados e aspirantes:** é o tipo de estudante que, na transição e adaptação ao ensino superior, teme cometer erros e tem dificuldade em lidar com o anonimato na universidade. Este estudante reporta, frequentemente, emoções negativas tais como nervosismo, insegurança e medo de não ser bem-sucedido. Evita fazer uso dos meios de apoio e suporte ao estudante que a universidade oferece e prefere resolver as suas dificuldades sozinho, embora tenha confiança no profissionalismo do *staff*. A confiança que tem e a rede de apoio que estabelece entre os seus pares (com os quais se identifica) ajudam-no a ultrapassar o período crítico de adaptação à universidade.
- **Céticos resistentes e alienados:** é o tipo de estudante que reconhece as exigências institucionais na entrada para a universidade, porém, recusa-se ou tem dificuldade em aceitá-las. Sente-se pressionado e desconfortável perante a adaptação social e mudança de papéis a que está sujeito na universidade e sente

muito as diferenças hierárquicas, mesmo entre o staff da universidade. De alguma forma, é esta característica que pode fazer com que este tipo de estudante se isole. Apesar das condições que o estudante considera desfavoráveis, ele pretende superá-las. Prefere ser ajudado pelos pares com os quais mais se identifica do que pelo *staff* e sistemas de suporte ao estudante.

Considerando as características dos novos públicos, é importante que as universidades e os professores não negligenciem os métodos andragógicos tendo em conta que os estudantes maduros têm, frequentemente, quadros de referência já bem fundados nas suas experiências emocionais e profissionais (Mezirow, 1997).

A TLT (Transformation Learning Theory) de Mezirow parte da premissa que a aprendizagem nos adultos acontece quando o sistema de hábitos de pensamento (no original *habits of mind*) que se articula com pontos de vista que são colocados em causa, questionados e entram em conflito com o conjunto de crenças, valores, julgamentos, atitudes e sentimentos que moldam as interpretações individuais de entender uma dada realidade (Mezirow, 1997). Na prática, significa que uma dada solução já não funciona num determinado contexto, à luz de novas informações e/ou conteúdos. Assim, os pontos de vista vão sendo objeto de transformações à medida que refletimos num dado conteúdo e compreendemos que a solução que tínhamos pré-concebida já não funciona da forma que tínhamos previsto. Desta forma, poderão alterar-se os pontos de vista, mas dificilmente se altera o quadro de hábitos de pensamento. A TLT tem por fundamento a formação dos adultos sob a égide de um processo racional, crítico e autocrítico de forma que o adulto se torne mais consciente na avaliação das premissas dos outros, mas também das suas próprias premissas que governam o seu sistema de crenças, valores, julgamentos e sentimentos, chegando desta forma a um melhor julgamento e a melhores propostas e soluções negociadas coletivamente com os outros.

O processo de aprendizagem transformativa desenvolve-se em dez fases (Mezirow, 2000), a saber: 1) um dilema desorientador que desafia o sistema de crenças do indivíduo; 2) autoanálise que pode ser visitada por sentimentos de culpa, medo, raiva ou vergonha; 3) avaliação e reflexão críticas dos pressupostos e valores pessoais do indivíduo; 4) reconhecimento de que existe uma conexão entre a insatisfação e a necessidade de transformação; 5) exploração de opções que podem conduzir a novos papéis, ações ou relações; 6) planeamento da ação transformativa; 7) aquisição de conhecimentos e competências que permitam implementar a ação; 8) tentativas provisórias de adoção de

novos papéis, ações ou relações; 9) aquisição de competências e construção de autoconfiança nos novos papéis e relações; 10) as condições ditadas pela nova perspectiva são reintegradas na vida do indivíduo.

Sob uma perspectiva *sui generis* Lummis et al. (2019) investigaram a relação entre a experiência inicial dos estudantes universitários e as fases da TLT. Os resultados do estudo sugerem que os estudantes do 1º ano experimentam, mais rapidamente do que em outros contextos, diversas fases da TLT, nomeadamente, entre as segunda e quarta semanas do 1º semestre. O dilema desorientador (1ª fase), identificado em estudantes de diversas idades e experiências de vida, corresponde aos problemas e dificuldades de gestão de tempo e sobrecarga de trabalho académico ou nas dificuldades de gestão das suas finanças pessoais e familiares. Frequentemente, os estudantes demonstram insatisfação por não terem sido avisados antecipadamente sobre o tempo que necessitariam de despende fora do campus, em leituras ou outras tarefas relacionadas com a atividade académica. Alguns dos estudantes indicam ter dificuldades em determinar quais os recursos escritos mais importantes e quais aqueles que podem ser deixados para ler mais tarde, ao mesmo tempo que temem perder tempo com recursos que não são fundamentais. A redefinição da gestão do tempo implica encontrar entre uma hora, a hora e meia do tempo pessoal para dedicar às atividades académicas por cada hora passada no campus da universidade (Lummis et al., 2019).

Quanto às dificuldades financeiras, também identificadas nos estudos de Stone e O’ Shea (2013) são reportados *custos ocultos* tais como o valor dos livros e manuais, o custo de material necessário para uso laboratorial ou em aulas práticas ou o custo de material informático, como por exemplo, *software* específico ou acessórios informáticos necessários ao desenvolvimento de tarefas específicas.

Lummis et al. (2019) identificam este dilema por volta da quarta semana após o início das aulas e após um período de alguma excitação, satisfação e motivação na expectativa de serem bem-sucedidos academicamente. A tomada de consciência de que poderão falhar nas adaptações que terão de fazer poderá conduzir alguns estudantes a desistir de algumas disciplinas ou, em última análise, do curso. Por outro lado, os estudantes com carências económicas poderão ter dificuldade na decisão de optar por priorizar os estudos ou procurar uma atividade profissional em part-time. “From this perspective, it was considered that participants in this research may move through the

phases of Mezirow's Theory more quickly than in other contexts" (Lummis et al., 2019, p. 305) daí que os autores concluem que alguns estudantes se movem do dilema desorientador para fases de alteração ativa do seu comportamento (fases 8 a 10).

A fase 3 corresponde à avaliação e reflexão críticas dos pressupostos e valores pessoais do indivíduo – confronto e avaliação entre aquelas que são as perceções do indivíduo do seu papel como estudante universitário e a perceção, avaliação e expectativas dos outros, por exemplo, da família. A aprovação ou não dos outros poderá definir se o estudante altera os seus pressupostos e valores. Esta fase foi identificada, inclusive, entre estudantes maduros. As baixas expectativas da família podem contribuir para um acréscimo de ansiedade e para que os estudantes se autoquestionem se, de facto, tomaram as decisões certas. Neste contexto, vários estudantes participantes da investigação admitem ter procurado ajuda profissional com o objetivo de diminuir os níveis de *stress* e ansiedade (Lummis et al., 2019).

### 1.2.1. MOTIVAÇÕES PARA INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR EM IDADE MADURA

Podemos associar a motivação à confiança, como variável fundamental quando consideramos a transição para a universidade em idade madura. Um estudo conduzido por Wong (2018) tendo como sujeitos estudantes universitários considerados *não tradicionais*, dá-nos algumas pistas sobre a importância que a automotivação tem como gerador de energia para a decisão de frequentar um curso superior em idade madura. Essa automotivação está, muitas vezes, relacionada com a necessidade que o estudante tem de provar a si mesmo e aos outros que é capaz de cumprir a meta de terminar um curso superior (Wong, 2018).

Bohl, Haak e Shrestha (2017) acrescentam como motivações para um curso superior, após os 25 anos de idade, o desejo pessoal de completar um empreendimento que havia sido interrompido na juventude e ser um exemplo para os filhos. Acrescem ainda os incentivos financeiros, não apenas no que respeita à perspetiva de uma vida profissional melhor remunerada, mas também no que diz respeito à perspetiva de que, nestas condições, faltar a uma aula é dinheiro deitado fora, considerando o investimento que o estudante faz nos seus estudos.

Quando o estudante maduro toma a decisão de voltar a estudar e empreender um curso superior, não o faz de ânimo leve, sem ponderação nem planificação. Os estudantes

maduros tendem a avaliar as condições familiares e financeiras que têm para fazê-lo. Fragoso (2016) indica que alguns dos principais fatores considerados são a idade e o nível de autonomia dos filhos, a disponibilidade do companheiro ou da companheira para apoiar e assegurar a maior parte do apoio familiar e doméstico e o rendimento familiar.

Se considerarmos as motivações para ingressar num curso a distância, há dois estudos a considerar especialmente. Sánchez-Elvira Panigua e González Brignardello (2014) num estudo junto de estudantes da UNED espanhola concluem que a motivação intrínseca (interesse pessoal pelos conteúdos do curso, valor cultural agregado, satisfação pessoal e aumento do nível cultural) é a que mais pesa na decisão de ingressar no ensino superior a distância. Por seu turno e no que respeita às motivações das mulheres para ingressar na aprendizagem a distância online, o impacto na família e nos relacionamentos, na medida em que o curso a distância lhes permite a conciliação com os cuidados familiares, parece ser o que mais importância tem (Stone e O’Shea, 2019). Como principais motivações extrínsecas surgem a possibilidade de promoção e progressão na carreira, o aumento de salário e melhoria das condições de vida bem como a requalificação profissional e a possibilidade de abertura de novas possibilidades laborais (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014) oferecendo, na opinião das mulheres, a possibilidade de poderem facultar uma vida melhor aos filhos e terem condições financeiras para que eles possam também frequentar um curso superior. Para as mulheres, ter filhos que tenham concluído recentemente um curso superior também pode ser uma motivação para ingressar numa universidade a distância; simultaneamente, elas servirão de exemplo encorajador aos seus filhos. Em todo o caso, as mulheres afirmam que ingressar no ensino superior significa realizar, finalmente, um sonho adiado (Stone & O’Shea, 2019). O incentivo de família e amigos (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014; Stone & O’Shea, 2019), a obtenção de um título universitário *per se*, o prestígio social ou estudar matérias fáceis são as motivações extrínsecas menos apontadas pelos estudantes como impulsionadoras da decisão de estudar num curso superior a distância (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014). Ainda assim, os estudos de Arthur e Tait (2004) indicam que o apoio e motivação prestados pela família são tão importantes para as mulheres como para os homens trabalhadores que retomam ou prosseguem os estudos em idade madura.

Num inquérito efetuado aos estudantes a distância da licenciatura em Educação da Universidade Aberta (Neves & Henriques, 2020) estes indicam como maiores motivações

de ingresso a possibilidade de estudar sem serem necessárias deslocções diárias e poderem usufruir de flexibilidade e autonomia. Seguem-se a determinação em aprofundar conhecimentos e nível cultural, estudar em regime de eLearning e a perspectiva de melhoria das condições de trabalho.

### 1.2.2. O ACOLHIMENTO E A INTEGRAÇÃO NA UNIVERSIDADE A DISTÂNCIA

Chegados à universidade, os estudantes maduros enfrentam novos desafios, entre eles a adaptação às regras e cultura académicas. Como afirma Fragoso (2016, p. 46) “A questão central, neste ponto, parece-nos ser a seguinte: de quem é a responsabilidade de adaptação dos estudantes à academia, com todas as suas regras, cultura, hábitos muitas vezes idiossincráticos, procedimentos, etc.?”.

Os desafios que se apresentam aos estudantes maduros passam pela adaptação ao ritmo da vida académica, por uma dificuldade de ajuste aos hábitos de estudo e, frequentemente pela sensação de que as universidades não dispõem de um programa de acolhimento e acompanhamento orientado para este público especificamente. A situação pode ser mais aguda nas universidades presenciais onde os estudantes maduros sentem ainda mais o fosso geracional que os afasta dos jovens estudantes universitários (Bohl, Haak & Shrestha, 2017).

Diversos estudos sobre *stress* académico (Oliveira & Morgado, 2020; Oliveira & Pereira, 2010; Rodrigues & Pereira, 2010; Vagos et al., 2010) e sobre a experiência e dificuldades específicas dos estudantes maduros (Bohl, Haak & Shrestha, 2017; Fragoso, 2016) remetem à situação dos estudantes do ensino superior presencial, porém, não será de excluir a mesma questão colocada no contexto do ensino superior a distância, sobretudo se tivermos em consideração a distância física que os separa não só das pessoas (colegas, professores, pessoal administrativo) mas sobretudo pela invisibilidade física das estruturas e serviços administrativos. Por exemplo, no caso de uma universidade presencial são os estudantes *doutores*<sup>12</sup> que fazem esse acolhimento aos *caloiros*<sup>13</sup> apresentando os espaços da universidade tais como a reprografia, a secretaria, a biblioteca, os gabinetes dos professores, o bar ou o refeitório. Numa instituição de ensino superior a distância as

---

<sup>12</sup> Em Portugal, na chamada praxe académica, auto-intitulam-se *doutores* os estudantes universitários que já concluíram o primeiro ano do curso. A expressão é meramente pretensiosa. Não sendo representante de um grau universitário, pretende transmitir um grau de experiência na vida académica face aos estudantes *caloiros*.

<sup>13</sup> Estudantes que frequentam o primeiro ano de um curso superior pela primeira vez.

estruturas físicas e as pessoas continuam a existir, mas não são visíveis no plano físico e concreto.

Para além do aspeto social, acresce ainda a devida adaptação às questões técnicas e à metodologia específica da aprendizagem a distância considerando que “As disciplinas podem exigir o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), blogs, objetos de aprendizagem (OA), entre outros, que precisam de ser conhecidos, ou no momento introdutório do curso ou quando deles se fizer uso durante o curso” (Behar, 2013, p. 45).

Nos contextos psicológico (gestão do *stress* e gestão do tempo), social (atenção às especificidades dos públicos maduros, adaptação e integração na estrutura da universidade e serviços online) e tecnológico (adaptação às ferramentas e metodologias do mundo académico digital, o que implica o desenvolvimento de competências digitais) têm surgido diversas propostas. Considerando o papel que o *stress* e o autocontrolo do estudante parecem ter sobre o sucesso académico, é útil que as universidades ofereçam aos estudantes módulos, cursos de formação sobre gestão do *stress*. “Especificamente, sessões que versem as componentes teóricas e práticas da gestão do *stress* parecem poder trazer benefícios ao bem-estar dos seus participantes, otimizando a sua capacidade de gestão e controlo do stress” (Vagos et al., 2010, p. 78). Esta formação pode ser estendida a toda a comunidade académica, incluindo professores e funcionários que, ao reconhecer os sintomas de *stress* e as suas implicações estão mais preparados para fazer uma melhor gestão da vida quotidiana (Vagos et al., 2010). A avaliação do programa *Stress em Linha* (composto por oito sessões mistas, presenciais e online) promovido pela Universidade de Aveiro e dirigido aos seus estudantes, conclui que os estudantes que o frequentaram diminuíram os níveis de *stress* e ansiedade, a sintomatologia depressiva e as queixas psiquiátricas (Oliveira & Morgado, 2020; Oliveira & Pereira, 2010). As conclusões da avaliação do programa sugerem ainda que as universidades devem repensar a estruturação dos tempos letivos de forma a não sobrecarregar os estudantes de tarefas e atividades a cumprir.

Entretanto, dispositivos inteligentes têm vindo a ser testados junto da população universitária de modo a diagnosticar os níveis de *stress* e ansiedade bem como a atuação preventiva e terapêutica. É o caso dos dispositivos eletrónicos portáteis móveis de biofeedback, fáceis de utilizar e de custo reduzido (Cláudio et al., 2018; Guerreiro, Barros & Morgado, 2019; Rodrigues & Pereira, 2010). O biofeedback permite ler e controlar

processos fisiológicos tais como a tensão muscular, a tensão sanguínea, a respiração, o ritmo cardíaco, o estado de ondas cerebrais, a temperatura ou a condutância da pele. Identificando e analisando os dados destes dispositivos “o biofeedback ensina as pessoas a exercerem um controle consciente sobre as várias funções autónomas do organismo através do feedback” (Rodrigues & Pereira, 2010, p. 89) e permite aos estudantes identificarem as suas emoções e a forma como estas se refletem biológica e fisiologicamente. O terapeuta age como formador, não só no que respeita à utilização e interpretação dos dados do dispositivo, mas também como guia, no sentido de ajudar os indivíduos a desenvolverem técnicas de relaxamento muscular, respiração ou visualização. Desta forma, há uma espécie de condicionamento que, com a prática, leva os indivíduos a reagirem automaticamente com uma determinada resposta face ao diagnóstico fornecido pelo dispositivo adquirindo certas práticas de autorregulação.

Foi-lhes explicado e ensinado que as emoções positivas estão associadas com a melhoria da atenção, com a tomada de decisões, a resolução de problemas, memória, redução da pressão sanguínea e da tensão muscular e no fortalecimento do sistema imunitário. Do mesmo modo, foram demonstrados os efeitos contrários causados pelas emoções negativas. Através do biofeedback, os estudantes aprenderam a produzir ritmos cardíacos associados com emoções positivas, que reduziram os seus níveis de stress e melhoraram o seu bem-estar.

Rodrigues e Pereira (2010, p. 92)

A utilização dos dispositivos de biofeedback não é nova. Algumas universidades estrangeiras oferecem este serviço aos estudantes desde os anos 60 do século XX; porém, verifica-se que quando os investigadores ou os peritos saem do terreno os programas são abandonados (Rodrigues & Pereira, 2010). Ainda assim, acreditamos que com o constante desenvolvimento tecnológico, nomeadamente da nanotecnologia, este tipo de dispositivos possa tornar-se ainda mais acessível a todos. Acresce uma maior conscientização para os problemas que advêm do *stress*, fortalecido pelas orientações da OMS que já reconheceu o *burnout* como uma doença (SNS, 2019<sup>a</sup>) e classificou o *stress* como a epidemia do século XXI (SNS, 2019<sup>b</sup>). Recentemente, a OMS publicou um guia de gestão de *stress* (WHO, 2020). O objetivo é fornecer às pessoas exercícios práticos e técnicas de autoajuda que lhes permitam melhor gerir as adversidades. Até ao momento, esse guia está disponível apenas em língua inglesa.

Ainda no que respeita ao acolhimento dos estudantes universitários em universidades a distância, a UNED dispõe de um Plano de Acolhimento Virtual. Esse

plano compõe-se essencialmente de três fases (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014):

1. Informação e orientação prestada aos futuros estudantes;
2. Formação orientada para preparar os estudantes para a EaD e o estudo a distância;
3. Acompanhamento e orientação dos estudantes com maiores dificuldades.

Os estudantes são integrados em comunidades virtuais com o objetivo de ser gerada uma identidade de grupo e, paralelamente, são oferecidas aos estudantes diversas ações de formação que se estendem durante, pelo menos, o primeiro trimestre dos cursos. Apesar disso, as comunidades virtuais são mantidas e alimentadas durante todo o ano letivo, incluindo o período antes dos exames, altura em que são distribuídos diversos tipos de material multimédia que permitem aos estudantes prepararem-se melhor para as provas de avaliação. Os principais objetivos destas ações de formação são (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014):

- a) informar os estudantes sobre a universidade e a metodologia utilizada: são dadas as boas-vindas e são apresentados o Reitor e o Coordenador do curso.
- b) orientar e informar os estudantes sobre aspetos específicos da faculdade e dos cursos que frequentam: os estudantes conhecem a metodologia adotada, os materiais de apoio, a plataforma, os professores, tutores e staff de apoio.
- c) propor atividades práticas que ajudem os estudantes no treino dos processos de autorregulação do conhecimento para que estes possam desenvolver-se no contexto da educação e aprendizagem a distância: são apresentadas aos estudantes estratégias de aprendizagem ativa e recursos de apoio, tais como recursos que lhes permitam planificar e gerir o tempo, incluindo software de planificação do estudo.
- d) esclarecer todas as questões e dúvidas que possam ser colocadas pelos estudantes e promover a criação de grupos de trabalho/estudo que possam alicerçar a criação de comunidades virtuais.

Considerando os estudos de Langa (2013) junto de estudantes do ensino superior conclui-se que os estudantes investem mais horas de estudo antes das provas de avaliação ao invés de repartirem ponderadamente esse tempo durante o semestre. O autor considera fundamental que a instituição de ensino e os professores alertem e informem os estudantes para a necessidade de serem criteriosos na forma como distribuem o tempo de estudo, considerando as horas de estudo independente que são necessárias para desenvolver as competências requeridas no final de cada unidade curricular – “The teaching *staff* must

inform the students of such distribution of work time in addition to the targeted competences, objectives, contents and evaluation manner” (Langa, 2013, p. 17).

Conclui-se que, dado o perfil e o contexto específico dos estudantes a distância online, há uma série de recomendações a serem feitas às IES a distância online, tais como as apontadas por Stone e O’Shea (2019):

- a) fornecer aos professores, tutores e coordenadores dos cursos, informação demográfica e social dos estudantes, incluindo a idade e o sexo.
- b) não perder de vista que o público das IES a distância são adultos com responsabilidades profissionais e familiares e que, frequentemente, podem deparar-se com resistências familiares.
- c) patrocinar e incentivar uma cultura organizacional de *cuidado*. A ideia é que os estudantes que são também cuidadores e providenciadores das suas famílias, sintam que são alvo de cuidado e especial atenção por parte da universidade. Isto implica uma comunicação regular e significativa por parte de professores, tutores e funcionários.
- d) construir designs de curso flexíveis, prevendo a interação preferencialmente assíncrona, de forma a permitir que cada estudante avance ao seu próprio ritmo.
- e) evitar provas de avaliação presenciais aos fins-de-semana porque pode ser difícil de encontrar quem possa ficar com os filhos e dependentes.
- f) manter conteúdos, atividades e tarefas de avaliação focadas, considerando a dificuldade dos estudantes em disponibilizar tempo para mais do que aquilo que é essencial.
- g) oferecer aos estudantes a possibilidade de poderem contactar com outros estudantes em situação idêntica, através de espaço próprio na plataforma de aprendizagem ou em redes sociais. Quando existente, essa oportunidade deve ser estimulada com o objetivo de apoio e partilha de experiências positivas.
- h) garantir a existência de um serviço de apoio ao estudante a distância online que seja bem promovido e de fácil acesso.

### 1.2.3. E-MENTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA

São vários os casos da introdução de outros sistemas de suporte ao estudante no caso das instituições de ensino a distância adaptados a novos perfis de estudantes e às necessidades da sociedade em rede, marcada por uma cada vez maior internacionalização (Ferret, 2015) e a chegada de estudantes oriundos de contextos socioculturais mais diversificados ou com necessidades específicas (Moleirinho et al, 2013; Moleirinho et al., 2021; Neto et al, 2016) justificando novos tipos de sistemas de apoio (Morgado, Afonso,

Ferret, Spilker, Bacelar & Neves, 2019; Morgado, Neves & Teixeira, 2016). Neste sentido, e no contexto das linhas comuns da política educativa na União Europeia (UE), é importante que se desenvolvam mecanismos de integração que promovam a igualdade de oportunidades. O Grupo de Alto Nível da UE para a Modernização do Ensino Superior formulou 15 recomendações com o objetivo de aplicar melhor os recursos na promoção, desenvolvimento e utilização de métodos de ensino e aprendizagem mais flexíveis no ensino superior tendo em conta a atual digitalização das sociedades e, conseqüentemente da educação (Comissão Europeia, 22 de outubro, 2014). Entre as recomendações, encontram-se a exploração do potencial do programa Erasmus+, a melhoria da capacidade digital e integração de novos modos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino superior, uma maior implementação e integração das tecnologias e pedagogias digitais. No *Relatório para a Melhoria da Qualidade de Ensino e Aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior da Europa* apresentado à Comissão Europeia (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013) é sublinhada a importância de as universidades conhecerem melhor os seus estudantes e desenvolverem mecanismos de integração, aconselhamento, orientação, e mentoria sobretudo dirigidos aos estudantes de origem *não tradicional*.

O português é o 5º idioma mais falado em todo o mundo pelo que a Universidade Aberta é, naturalmente, procurada por estudantes oriundos de diversos países de língua oficial portuguesa, tais como Brasil, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor ou Macau<sup>14</sup> bem como por nacionais portugueses que vivem em diversos países do mundo. Porém, apesar do idioma ser um fator comum, existe todo um contexto social e cultural que é necessário gerir nas universidades de ensino a distância. Uma mesma palavra, por exemplo, pode ter significados bem diferentes em Portugal, no Brasil ou em Cabo Verde o que pode ter implicações na interpretação da comunicação, sobretudo quando a mesma se processa pela escrita e assincronamente.

No contexto do Grupo de Trabalho para a Inovação e Transferência de Conhecimento do Departamento de Educação e Ensino a Distância desenvolveu-se um projeto piloto que pretendeu dar apoio ao estudante que inicia o seu percurso no 1º ano dos cursos deste departamento através da criação de uma rede de mentores – o *Projeto e-*

---

<sup>14</sup> Macau esteve durante 400 anos sob administração portuguesa e é, desde dezembro de 1999, uma Região Administrativa Especial da República Popular da China. O Mandarim e o Português são os idiomas oficiais de Macau onde residem ainda um número considerável de portugueses e luso-chineses.

*Mentoria* (Morgado, Afonso & Ferret, 2019; Morgado, Afonso & Ferret, 2021; Morgado, Afonso, Ferret, Quintas-Mendes & Miranda, 2019; Morgado, Quintas-Mendes & Miranda, 2017). O projeto partiu da observação do resultado de diversas investigações realizadas no contexto daquela universidade a distância que apontam variáveis críticas na experiência vivida pelos estudantes a distância tais como, as dificuldades de gestão do tempo, as dificuldades na comunicação assíncrona ou os mal-entendidos comunicacionais e culturais fundamentados em estereótipos e preconceitos baseados na nacionalidade (Ferret, 2015; Neves, 2014). Como já vimos neste capítulo, até a forma como o tempo é percebido difere grandemente consoante o contexto sociocultural em que os indivíduos estão integrados. Compreender estas diferenças revela-se muito relevante na comunicação pedagógica.

Para além da formação de professores, o *Projeto e-Mentoria* prevê a formação de e-mentores, recrutados e selecionados de uma bolsa de voluntários entre os ex-estudantes mais experientes, conhecedores da organização e da comunidade académica e com perfil e competências várias entre as quais uma boa comunicação emocional, assíncrona e intercultural. Estes estudantes frequentam um curso específico e têm como missão apoiar os estudantes a distância online pela primeira vez ou que demonstrem efetivas dificuldades de adaptação à modalidade a distância ou de integração na turma virtual. Os principais objetivos do e-Mentoria são (Morgado, Afonso & Ferret, 2019; Morgado, Afonso & Ferret, 2021; Morgado, Quintas-Mendes & Miranda, 2017):

- a) integrar os estudantes na comunidade académica.
- b) criar canais de informação personalizados orientados para os estudantes do 1º ano, considerando a universidade, o departamento e o curso.
- c) facilitar a superação de dificuldades no período de integração na modalidade de ensino e aprendizagem a distância.
- d) criar redes de comunidades online de apoio aos estudantes, baseadas em relações de confiança, companheirismo e solidariedade.
- e) encorajar o estabelecimento de laços mais estreitos entre os estudantes, mediados por estudantes mais experientes e baseados na cultura de educação a distância da UAb.
- f) encorajar os estudantes mais experientes a apoiar na integração de novos estudantes.
- g) apoiar e sustentar a criação de um conselho de professores e tutores.

- h) dispor de uma rede de e-mentores especialistas nos diversos departamentos de curso.

#### 1.2.4. O ACOLHIMENTO E AMBIENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA

Na Universidade Aberta, os cursos a distância (online) são antecidos de um período de ambientação. Todos os estudantes que ingressam pela primeira vez num curso da Universidade Aberta são convidados a frequentar o Módulo de Ambientação Online (MAO). Nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento este módulo tem a duração de duas semanas; é realizado totalmente online e deverá ter um máximo de 50 estudantes por turma de ambientação (Pereira et al., 2007a). O MAO é conduzido por monitores muito conhecedores do Modelo Pedagógico Virtual® e recrutados de entre antigos estudantes de mestrado e/ou doutoramento da Universidade Aberta. Essa equipa de monitores é atualmente constituída por cerca de 14 pessoas. A maioria delas conduz este trabalho de monitoria nas licenciaturas desde o início da implementação do Modelo Pedagógico Virtual® em 2007/2008 e têm formação pedagógica para o efeito, tanto mais que estes monitores são, essencialmente oriundos dos mestrados de Pedagogia do eLearning e Comunicação Educacional Multimédia e ainda dos doutoramentos em Educação. Nos primeiros anos de implementação do modelo, as ambientações dos estudantes de mestrado e doutoramento eram feitas também por estes monitores. Porém, essa tarefa passou, progressivamente, para a responsabilidade dos coordenadores de curso.

Essencialmente de cariz prático, no âmbito do *saber fazer*, o MAO é composto por três atividades que pretendem simular situações que os estudantes irão viver no decorrer das suas aulas virtuais. As principais competências a adquirir pelos estudantes durante o MAO são, segundo o Modelo Pedagógico Virtual ® da UAb (2007a):

- Adquirir competências no uso dos recursos tecnológicos utilizados na plataforma Moodle, onde funcionam as turmas virtuais.
- Adquirir confiança e competências de socialização online, sobretudo no que respeita à comunicação assíncrona.
- Adquirir competências no que respeita a aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares e aprendizagem com base em recursos.
- Demonstrar competências de comunicação da presença social.
- Pesquisar, gerir o conhecimento e avaliar a informação online.

- Aplicar as regras básicas de convivência social online (Netiqueta).

O MAO decorre exclusivamente em ambiente assíncrono, em fóruns e os estudantes são estimulados a desenvolver a comunicação entre os colegas e os monitores exclusivamente nos fóruns. Excepcionalmente, nos módulos de ambientação do 2º e 3º ciclos, o coordenador do curso e responsável pela ambientação poderá agendar uma sessão síncrona, por videoconferência, para a receção e boas-vindas aos estudantes. Contudo, essa sessão não deverá ser de frequência obrigatória para que se respeitem o princípio da flexibilidade e os fusos horários dos diversos intervenientes. Apesar de não termos conseguido obter números concretos é nossa sensibilidade que são cada vez mais os estudantes da Universidade Aberta, não só os oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) como aqueles que, sendo portugueses, representam a diáspora pelos cinco continentes, pelo que, por vezes estão em causa fusos horários bastante díspares e muito dificilmente conciliáveis numa sessão síncrona.

Nos cursos de 1º ciclo são três as atividades propostas aos estudantes para desenvolverem as competências acima referidas. Na primeira, *Familiarização com o Ambiente Online*, o estudante é convidado a fazer a sua apresentação perante a turma e a explorar os espaços da plataforma. Esta atividade tem a duração de dois dias. Cada estudante abre um novo tema num fórum exclusivo para apresentação. Não são dadas indicações aos estudantes para interagir com os colegas em cada uma dessas apresentações e, a maior parte das vezes, essa interação acontece naturalmente sempre que alguns estudantes se identificam mais com outros. Porém, é nossa convicção que estimular a interação desde logo nesse primeiro espaço de comunicação poderá constituir um bom augúrio para que possa implantar-se aí a semente de um espírito de turma, de companheirismo e de partilha. Na verdade, e à falta de uma indicação clara por parte dos monitores sugerindo que os estudantes interajam entre si no fórum de apresentação, é frequente que a comunicação neste fórum seja feita apenas num sentido sem grandes interações entre os estudantes.

A segunda atividade, *Ser Estudante Online*, tem a duração de seis dias e consiste num trabalho de equipa em que os estudantes são convidados a debater o que implica *ser estudante online* e as questões relacionadas com uma boa gestão de tempo. Na verdade, esta atividade apresenta-se como uma *prova de fogo*, dado que para além de a turma ser

dividida em equipas, o debate, que implica um processo de tomada de decisão, é realizado sem a moderação do monitor. Para a grande maioria dos estudantes, esta é a primeira vez que trabalham em grupo, num fórum, assincronamente. A intenção é que o estudante possa aprender com as suas próprias dificuldades e erros, por exemplo, quando se dá conta das consequências da sua chegada tardia ao debate, não se implicando desde o início da tarefa, verificando um número elevado de mensagens não lidas que se acumulam ou quando toma consciência da importância de ler atentamente as indicações para as tarefas e a leitura e/ou visualização dos recursos que são dados para a tarefa.

A terceira atividade é composta por diversas tarefas. A primeira é um debate em grande grupo/turma que deverá girar em torno do Modelo Pedagógico Virtual®. Aqui estão em destaque as questões da avaliação que, frequentemente, se mostram confusas ao estudante, uma vez que os estudantes têm como referência todo o histórico e experiência no ensino tradicional e presencial. Por exemplo, a noção de *avaliação contínua* é, nos estudantes de licenciatura que nunca tiveram uma experiência de aprendizagem na UAb, totalmente diferente daquela que eles conhecem da modalidade presencial. Nas licenciaturas, o estudante pode optar entre duas modalidades de avaliação: *avaliação contínua* e *exame final*. Porém, em qualquer um dos casos, as participações em fórum não são avaliadas. Por outro lado, não existe a mesma noção de *assiduidade* como entendida na modalidade presencial. O estudante que opta, numa dada UC, pela avaliação contínua terá, na verdade, diversos períodos de avaliação compostos por efólios (provas eletrónicas), com 40% do peso da avaliação final da UC, e um pfólio (prova presencial) com 60% do peso da avaliação final.

### 1.3. AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Pelo facto de o estudante a distância ser adulto com idade superior a 21 anos, como é o caso dos estudantes da Universidade Aberta Portuguesa, os modelos andragógicos (Freire, 1996; Knowles, 1986) foram desde sempre inspiradores nas questões da pedagogia do eLearning. Na verdade, espera-se que o estudante a distância seja um indivíduo autónomo, autodirigido e automotivado, reflexivo e capaz de transportar as suas

experiências de vida para o contexto acadêmico, bem como transpor as novas aprendizagens para os seus contextos práticos e profissionais.

Dabbagh (2007) defende que o perfil do estudante a distância está em pleno processo de mudança e que isso se deve ao rápido desenvolvimento tecnológico, aos novos paradigmas de aprendizagem e à entrada progressiva de estudantes cada vez mais novos no ensino a distância, nomeadamente online. À luz da tese da autora uma nova geração de nativos digitais, nascidos entre 1980 e 2000, está a ingressar no ensino a distância transportando um enorme leque de competências comunicacionais e tecnológicas dado que nasceram e cresceram com as novas tecnologias de comunicação, com a Internet, com as redes sociais. Em sentido idêntico apontam os estudos de Lozano-Díaz e Fernández-Prados (2018) que concluem que os estudantes da geração Z (aquela que é entendida como *nativos digitais*) que nasceram e cresceram submergidos nas tecnologias digitais utilizam hoje as novas tecnologias diariamente e para diversos fins, sendo que os principais dispositivos utilizados são os dispositivos móveis. Para acompanhar esta geração *móvel* os autores sugerem que os professores universitários sejam melhor preparados e sejam formados para transportar as suas aulas para além dos espaços físicos e presenciais, utilizando as TICE e fazendo um uso profissional dos *smartphones*, inserindo-os assim na sua prática pedagógica. Desta forma, e apesar de não termos evidências científicas, é legítimo lançar a hipótese que o grau de exigência de um nativo digital que escolhe uma universidade a distância seja, provavelmente, superior ao daquele que é imposto aos professores e universidades do ensino presencial. Por outro lado, é discutível a questão das exigências que se impõem ao ensino e aprendizagem das novas gerações considerando que em diversos países a utilização de dispositivos móveis está a ser gradualmente proibida nas salas de aula. Vejam-se os exemplos de França ou Singapura (Carvalho, 2019, setembro 06; Soares, 2020, janeiro 02) que baniram totalmente a utilização de dispositivos móveis das escolas. Em Portugal, apesar de muita discussão, não existe uma posição legal concreta quanto ao assunto e podemos assistir, numa mesma escola, a professores que utilizam os telemóveis e smartphones nos contextos pedagógicos e a outros que os proíbem totalmente (Rodrigues & Freitas; 2019, novembro 02). A proibição da utilização de dispositivos móveis em contexto académico sofreu um forte revés a nível mundial com o advento do COVID-19, quando se tomou consciência que muitos estudantes (crianças e jovens) não

tinham outra hipótese de aceder a aulas remotas que não pelos seus smartphones ou pelos dispositivos móveis dos seus pais e familiares.

Quanto à discussão da existência de uma geração de imigrantes digitais e de outra de nativos digitais, também aqui os autores não são unânimes (Dillon & Cabo, 2017; Henderson et al., 2017; White & Le Cornu, 2011; White & Le Cornu, 2017; Wright et al., 2014), porquanto a categorização de Prensky (2001) é, atualmente, muito discutida.

Na linha das críticas à categorização de Prensky (2001) de *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, White e Le Cornu (2011, 2017) propõem uma nova metáfora para descrever a forma como as pessoas utilizam, se comprometem e comportam quando usam as tecnologias. Para estes autores, a bipolarização subjacente aos conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais implica a existência de uma fronteira intransponível entre aqueles que nasceram com o desenvolvimento tecnológico e a Internet (nativos) e aqueles que assistiram já adultos às transformações tecnológicas (imigrantes) o que, na prática, implica que um imigrante digital nunca teria a oportunidade de ter ou desenvolver as competências de um nativo digital.

White e Le Cornu (2011, 2017) propõem a utilização das metáforas *espaço/local* e *ferramenta* para descrever a forma como as pessoas se apropriam e se comportam perante a utilização das novas tecnologias de comunicação. Assim, ao invés dos conceitos de *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, os autores propõem os conceitos de *visitantes* e *residentes*.

A metáfora *espaço/local* é utilizada para descrever um espaço físico ou virtual o qual os sujeitos apropriam como seu e no qual estabelecem uma forte presença social projetando aspetos da sua identidade digital ou física e interagem com outros. Os autores dão como exemplo desta apropriação espacial algumas expressões comuns: *It is not uncommon to hear people asking each other if they have 'been' 'in' to Facebook today, for example* (White & Le Cornu, 2011, p. 4),

A metáfora *ferramenta* descreve a utilização de uma dada ferramenta tecnológica como meio para atingir um fim. Atingido esse objetivo a ferramenta é, digamos, abandonada. Assim, os *residentes* são pessoas (independentemente da idade, do sexo ou do nível de competências digitais) que utilizam a rede como um espaço social onde encontram e interagem socialmente com amigos ou colegas de trabalho, partilham informação pessoal e profissional e estabelecem uma autêntica identidade digital. Uma grande parte da vida dos residentes é vivida online e as redes sociais são vistas como um prolongamento das

suas vidas offline. Como afirmam White e Le Cornu (2011, p. 5) “When residents log off, an aspect of their persona remains [online]” ou ainda Henderson et al. “For these students, digital environment such as the internet are a way of life rather than discrete functional tools that can be turned on and turned off” (2017, p. 1568).

Ainda segundo White e Le Cornu (2011, 2017), os *visitantes* entendem a Internet como uma *casa de ferramentas* onde acorrem quando precisam de escolher uma ferramenta para desenvolver uma determinada tarefa. Por exemplo, um *visitante* pode utilizar o *Skype* para comunicar com alguém, mas dificilmente terá um perfil numa rede social. Os visitantes não estabelecem identidades digitais, não deixam rasto, são anónimos na rede e não cultivam relações sociais online. Esta característica em nada se relaciona com as competências digitais. Como afirmam White e Le Cornu (2011, 2017) podemos encontrar visitantes mais competentes digitalmente do que residentes experientes no mundo online. Da mesma forma, estes perfis não são estanques, antes são contínuos: podemos conceber alguém que na sua vida privada é *residente*, mas *visitante* quanto à sua vida profissional ou vice-versa.

Tendo como foco a atitude dos residentes nas redes sociais, e com especial interesse um dos temas centrais desta nossa investigação – a gestão do tempo – é importante referir aquilo que White (2011) apelida de *custo da residência*. O autor argumenta que manter um perfil ativo nas redes sociais e ser *residente* consome tempo e esse tempo é multiplicado pelo número de redes sociais que determinado utilizador mantém. O tempo é considerado um precioso recurso o qual não é negociável para os residentes que pretendem manter boas e produtivas relações online. Fazendo uma analogia com o que considera ser um perigoso *cocktail* o autor sugere que cada pessoa que pretenda manter uma ou várias redes sociais deverá refletir e decidir onde pretende, de facto, *habitar* online e desenvolver uma ideia razoável das implicações que essa residência vai ter na vida pessoal, profissional e académica. *Essa residência será de evasão ou de escape?* – questiona White (2011) ou, por fim, essa residência será um perigoso cocktail de evasão/escape das vertentes pessoal, familiar, profissional e académica? O autor conclui afirmando que esta reflexão sobre o tempo e a residência nas redes sociais é especialmente importante para os estudantes que deverão ter consciência de que é difícil estar online, realizando atividades numa postura de visitante, sem que se faça o *check in* de todas as redes sociais em que o estudante é residente. Assim, afirma White (ibidem), é importante

que as questões de gestão do tempo (considerando as redes sociais) sejam elas também estudadas, melhor compreendidas e promovidas no âmbito da literacia digital.

Por outro lado, as oportunidades que o desenvolvimento tecnológico imputaram ao ensino a distância transportaram para primeiro plano as competências sociais no sentido da necessidade de partilha e colaboração, de interdependência, de interação e de conexão com uma comunidade de aprendizagem, competências essas que se tornaram críticas para o sucesso do estudante a distância (Morgado, 2003). Considerando esta perspetiva, é relevante observar-se a utilização de redes sociais nos contextos académicos, motivando os estudantes e estimulando a aprendizagem entre pares (Wright et al., 2014).

Porém, e como afirmam os autores, quando os professores são, principalmente, *visitantes*, “it is not surprising that students also display these learned behaviours in academic contexts, in contrast to their peer orientation in non-academic networks such as Facebook” (Wright et al., 2014, p. 138). Uma outra perspetiva, aponta que os benefícios da introdução de novas tecnologias na educação passam pela melhoria da diversidade e equidade no acesso ao ensino superior bem como por um incremento da eficiência e personalização dos processos de aprendizagem (Henderson et al., 2017).

A introdução de novas tecnologias nos contextos educativos continua a levantar muitas questões. Conforme indica Cobo, entrevistado por Dillon, a partir do momento em que começaram a ser testadas e medidas as formas como os nativos digitais pesquisam na rede e a forma como hierarquizam essa informação, percebeu-se que

“La destreza en la interacción no tiene nada que ver con la capacidad cognitiva em relación con la información. A partir destas investigaciones, se cae a pedazos el concepto de nativos digitales. Pero quedó instaladísimo en la cultura docente. Esta taxonomía es muy nociva porque se entiende que los niños son los diestros y los viejos somos los tontos, y ahí no hay ninguna pelea que dar.

Dillon & Cobo (2017, online)

Cobo (*Ibidem*) culmina afirmando que a aceitação da tipologia *nativos digitais* não ajudou e que provocou nos adultos uma certa responsabilidade e um certo sentido de culpa por não saberem utilizar as tecnologias.

Considerando Dabbagh (2007) e sendo uma realidade que já temos nativos digitais a estudar nas universidades a distância, é importante ter em conta que dominar as tecnologias não é sinónimo de deter o conhecimento de como as utilizá-las em contextos concretos e mais complexos, nomeadamente no contexto educativo formal; ideia também

partilhada por Bautista et al (2013), Byungura et al. (2018), Kennedy et al (2007) e Kennedy et al (2008) quanto à utilização das tecnologias pelos estudantes nativos digitais.

Apesar da perspectiva de Dabbagh (2007) fazer todo o sentido é preciso não esquecer que a variável do *design* da aprendizagem é determinante para a criação de contextos de aprendizagem a distância ricos que permitem experiências mais colaborativas ou mais centradas na aprendizagem independente (Pereira et al, 2007a, 2007b). No entanto, é importante, como nos alertam Brown et al (2015), que as instituições de ensino trabalhem no sentido de alterar o preconceito de que as universidades a distância são dirigidas a *lobos solitários* onde cada um trabalha por si e de forma independente, sem contacto com os colegas ou os professores e não-integrando comunidades de aprendizagem (Morgado, 2011). Cobo (Dillon & Cobo, 2017) vai ainda mais longe quando afirma que, com a entrada das tecnologias digitais na educação a distinção entre ensino presencial e a distância está cada vez mais ultrapassada ou, nas suas palavras, *obsoleta*, pois a aprendizagem é agora cada vez mais *blended*, mais híbrida.

Por fim, o argumento de Dabbagh (2007) de que as instituições de ensino a distância têm cada vez mais estudantes jovens, também pode ser discutido considerando que o público deste tipo de instituições de ensino é, por natureza, diferente do público das instituições de ensino superior presenciais. Há inclusive universidades, cujos critérios específicos de entrada são, por exemplo, uma idade mínima de ingresso e a necessidade de estarem integrados no mundo do trabalho; questões que se prendem com o perfil de maturidade psicológica e autodeterminação necessárias num estudante a distância. Por outras palavras, as instituições de ensino superior a distância não substituem as instituições de ensino superior presenciais, simplesmente respondem a necessidades de diferentes públicos-alvo. Não sendo nosso desejo apresentar-nos deterministas, admitimos que o futuro trará todas as respostas. Seja como for, esta possível alteração progressiva do perfil do estudante a distância é algo a ter em conta em futuras investigações.

O que se espera hoje do estudante a distância? Guitert e Romeu (2009), Pallof e Pratt (2003; 2005), Pereira, Mendes, Mota, Morgado e Aires (2014), Peterson (2006) e Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010) definiram claramente o que se espera do estudante a distância para que seja bem-sucedido. Por entre características pessoais e competências técnicas espera-se que o estudante a distância:

- utilize corretamente os meios informáticos os quais necessita de dispor.

- seja um espírito aberto que saiba partilhar as suas experiências com a turma virtual em que está inserido.
- desenvolva uma personalidade eletrónica (Pallof & Pratt, 2003) que se caracteriza pela capacidade de dialogar internamente, por um sentido de privacidade que distinga o que deve ser partilhado com a turma e aquilo que nada acrescenta à aprendizagem. Implica ainda a capacidade de expressar-se emocionalmente pela escrita, a capacidade de criar uma imagem mental daqueles com quem comunica a distância não se deixando afetar pela ausência de pistas visuais e a capacidade de construir uma presença social online (Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2010).
- desenvolva uma atitude cívica digital, sendo capaz de pesquisar, produzir e distribuir informação digitalmente com respeito pela ética.
- seja assertivo e resiliente apresentando as suas dificuldades ao professor e à turma.
- se comprometa, reconhecendo a sua responsabilidade individual na formação, no desenvolvimento e na aprendizagem da sua turma virtual.

Porém, considerando a evolução das próprias gerações pedagógicas propostas por Anderson e Dron (2011), as tendências emergentes no campo da educação a distância e eLearning quer a nível nacional (Costa & Morgado, 2014; Morgado & Costa, 2018) quer internacional (Bates, 2015; Dron & Anderson, 2016; Qayyum & Zawacki-Richter, 2019; Teixeira, Bates & Mota, 2019) que passam quer pelo fenómeno da educação aberta (recursos educacionais abertos e práticas educacionais abertas), quer ainda pelo fenómeno dos MOOCs (Teixeira et al., 2015), a visão das instituições sobre o estudante a distância deverá ser diferente gerando novos serviços de apoio ao estudante a distância (Morgado et al., 2019).

Face à emergência de um novo perfil de estudante que traz consigo uma nova bagagem tecnológica e um perfil digital relacionado com os seus ambientes pessoais de aprendizagem (Mota, 2009a; Mota, 2009b; Mota & Pereira, 2021; Oliveira & Morgado, 2017) impõe-se às universidades que estejam preparadas para adotar e desenhar novas abordagens e estratégias pedagógicas que sejam inovadoras e que possam responder às necessidades dos novos estudantes (Byungura et al., 2018). Porém, como referido anteriormente, o uso de tecnologias ao longo de toda a vida pelas novas gerações não é sinónimo de proficiência do uso das tecnologias no contexto de aprendizagem. Vejamos o caso dos *smartphones*, que são, talvez, o dispositivo mais utilizado, mas que raramente é usado em atividades de aprendizagem (*ibidem*). Em Portugal, num universo de aproximadamente 10 milhões de habitantes, dois terços possuem *smartphone* (6,8 milhões)

segundo dados da Marktest (2018); sendo que 99,6% dos jovens entre os 10 e os 14 anos e 97,4% entre os 15 os 24 anos têm um *smartphone*.

Como afirmam Byungura et al. (2018) a altos níveis de competências computacionais correspondem, frequentemente, baixos níveis de competências de suporte à aprendizagem e de resolução de problemas.

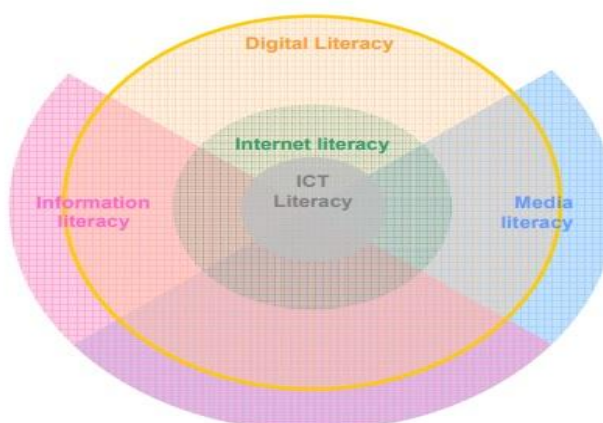
Um outro ponto a considerar relaciona a integração das novas tecnologias digitais como contributo para o desenvolvimento de processos pedagógicos de qualidade, pelo que se defende que a formação dos estudantes universitários dentro do EEES (Espaço Europeu de Educação Superior) deverá ultrapassar as áreas específicas de cada currículo científico e focar-se também na aquisição de competências relacionadas com as TIC. Porém, para que isso aconteça é necessário que os estudantes tenham já desenvolvido um nível adequado de competências digitais, que segundo Martín et al. (2018) se refletem em: capacidade de entender conceitos complexos; alfabetização digital; uso avançado das TIC; habilidades sociais e comunicacionais aplicáveis ao nível pessoal, social e laboral; capacidade de trabalhar em grupo e colaborativamente.

Behar (2013) já havia associado a questão das competências digitais a um sistema holístico defendendo que não existe uma competência única e absoluta, mas sim um conjunto de competências desenvolvidas ou em processo de desenvolvimento onde se integram e associam diversos elementos que a autora sintetiza com a sigla CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes - animados por recursos de mobilização (afetividade), evolução (criatividade) e suporte (biofisiológico). Ou seja, “o indivíduo deve se ocupar com um conjunto de elementos para resolver problemas, superar situações e lidar com novidades e imprevistos” (Behar, 2013, p. 43).

A questão das competências digitais e das literacias tem vindo a animar os investigadores na última década e tem sido alvo de grande discussão, nomeadamente a nível europeu com o projeto DigComp que teve o seu início em 2010 e que foi evoluindo do DigComp 1.0 ao atual DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017). A título de exemplo, destacamos a tentativa da Comissão Europeia de definir um quadro conceptual que clarifique o que são competências digitais (Ala-Mutka, 2011). O estudo destaca que os primeiros conceitos de literacia surgiram antes do contexto digital e foram sendo desenvolvidos e ampliados à medida que foram surgindo novas ferramentas digitais. O estudo da Comissão alerta ainda que qualquer conceito ou definição que sejam encontrados

não devem ser estanques, pelo que devem ser sempre encarados numa perspetiva de desenvolvimento à luz dos avanços tecnológicos. Assim, Ala-Mutka (2011) defende que devem ser consideradas *competências múltiplas*; isto é, a *literacia das TIC* relaciona-se com a *literacia da internet* e ambas relacionam-se com a *literacia digital*, a *literacia de informação* e a *literacia dos media*, sendo que de todas, a literacia das TIC é a que representa um conceito mais restrito concentrando-se, essencialmente, na utilização dos computadores e de software. A interação entre as diferentes literacias é demonstrada pelo autor na Figura 1. 1.

Figura 1. 1 - Mapa da Literacia digital em relação com outros conceitos de literacia



Fonte: Ala-Mutka, 2011, p. 30

Um ano mais tarde, num estudo de Ferrari (2012), a Comissão Europeia reformulou e esclareceu o conceito de competências digitais definindo, antes de mais, as competências digitais como um requisito e um direito humano. Neste contexto, a definição de competência digital é apresentada da seguinte forma:

Digital competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.

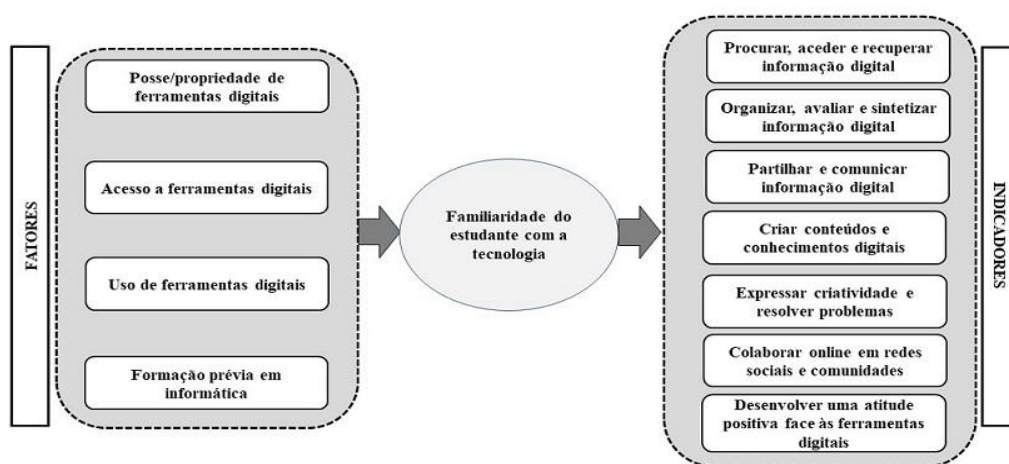
Ferrari (2012, p. 3)

Com esta definição, o autor tenta ultrapassar a selva de jargão que, segundo ele, não é fácil de decifrar. Ferrari (2012) ilustra este jargão, a título de exemplo, enumerando algumas das iniciativas lançadas pela própria Comissão Europeia onde encontramos as expressões: *Competências Digitais*, *eLiteracia*, *e-Skills*, *eCompetences* ou *ICT User Skills*.

A versão mais recente do programa DigComp, também conhecida por DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017) fornece uma descrição mais detalhada e fina de cada uma das competências apresentadas em cinco dimensões. A primeira dimensão referencia as cinco áreas de competência digital: 1) Literacia de informação e de dados; 2) Comunicação e colaboração; 3) Criação de conteúdo digital; 4) Segurança; 5) Resolução de problemas. Cada uma destas áreas de competência é descrita dividindo-se em vinte e uma competências (Dimensão 2). A terceira dimensão do DigComp 2.1 descreve os níveis de proficiência de cada uma das competências numa escala de oito níveis e na quarta dimensão são apresentados os conhecimentos, habilidades e atitudes aplicados a cada competência. Por fim, a quinta e última dimensão apresenta alguns exemplos de uso e aplicabilidade deste referencial a diversos contextos, tais como ao contexto de aprendizagem e ao contexto de trabalho/emprego (Anexo 1, Tabela A. 1., p.271).

Partindo do conceito de competência digital apresentado pela Comissão Europeia, Byungura et al. (2018) desenvolveram um quadro conceptual que nos ajuda a entender o que, quando e em que contextos e circunstâncias poderá dizer-se que um estudante é familiarizado com as tecnologias. A proposta é que este quadro conceptual seja utilizado para analisar o perfil dos novos estudantes universitários face à familiaridade com as tecnologias (Tabela 1. 4).

Tabela 1. 4 - Quadro conceptual da familiaridade dos estudantes com as tecnologias



Fonte: Adaptado de Byungura et al., 2018, p. 33 (Tradução livre da autora)

Este quadro conceptual, segundo os autores, visa mapear os fatores que determinam a familiaridade com as tecnologias dos estudantes universitários (à entrada na

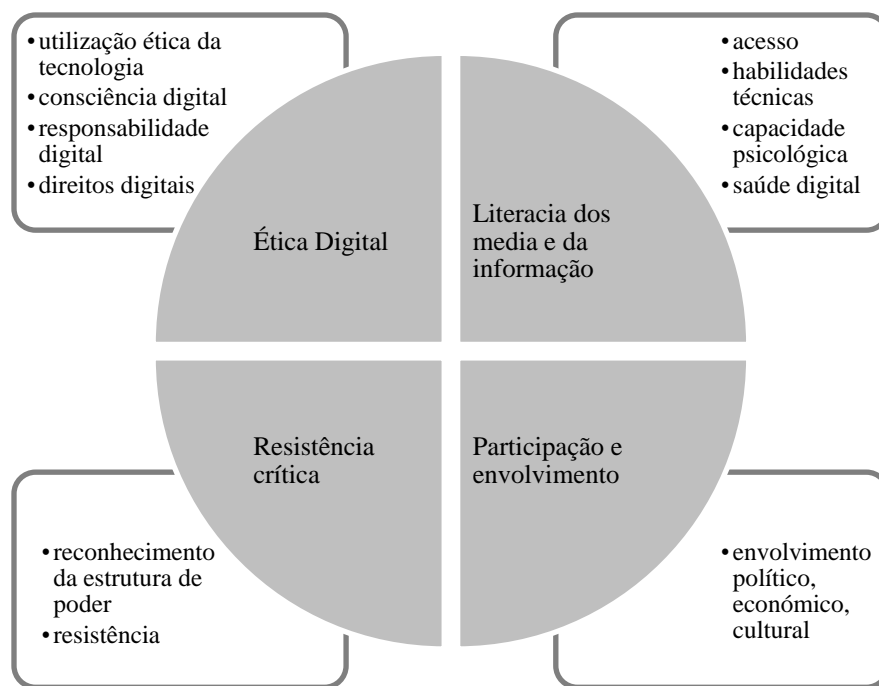
universidade) independentemente da área académica que frequentam, tendo em consideração os fatores que contribuem para uma maior familiarização com as tecnologias (a posse/propriedade, o acesso e o uso de ferramentas digitais e a formação prévia em informática). É a familiarização com a tecnologia que permite o desenvolvimento de competências digitais que aqui se traduzem na observação dos indicadores a) *procurar, aceder e recuperar informação digital*; b) *organizar, avaliar e sintetizar informação digital*; c) *partilhar e comunicar informação digital*; d) *criar conteúdos e conhecimentos digitais*; e) *expressar criatividade e resolver problemas*; f) *colaborar online em redes sociais e comunidades* e g) *desenvolver uma atitude positiva relativamente às ferramentas digitais* (Byungura, 2018).

Para além das competências digitais, caracterizadas por uma perspetiva mais técnica relacionada com o saber fazer, há uma outra categoria de competências mais relacionada com o saber ser e estar e que se considera fundamental no contexto educativo atual, embebido nas novas tecnologias e na rede. Referimo-nos à *cidadania digital*, caracterizada por Choi (2015, 2016) através de quatro categorias que se relacionam entre si, porém não são lineares: *ética digital (digital citizenship as ethics)*; *literacia dos media (media and information literacy)*; *participação e envolvimento (participation/engagement)* e *resistência crítica (critical resistance)* (Figura 1. 2).

A primeira categoria da cidadania digital, *ética digital*, implica o uso seguro, consciente, responsável e ético dos dispositivos digitais. A *literacia dos media e da informação* inclui a habilidade para aceder, usar, criar e avaliar a informação presente na Internet e comunicar de forma saudável com os outros na Internet (Choi, 2016). A dimensão *participação e envolvimento* compreende o envolvimento e a participação nas áreas política, socioeconómica e cultural. São exemplos desta dimensão de cidadania, a subscrição de petições online ou a votação eletrónica bem como a participação económica por meio do comércio eletrónico. Por fim, a *resistência crítica*, implica um certo ativismo político que se destaca por ser uma ação mais radical do que a *participação e o envolvimento* (Choi, 2016). A *resistência crítica* envolve uma participação mais criativa, inovadora e não hierárquica. Exemplo da *resistência crítica* é a forma como as redes sociais (Facebook, Twitter e Youtube) foram utilizadas durante a Primavera Árabe (anos de 2010-2011) para organizar manifestações e disseminar reivindicações políticas, económicas e sociais ou, em Portugal, as grandes manifestações organizadas denominado

M12M (Movimento 12 de março). Mais recentemente, em 2018-2019, o movimento dos coletes amarelos em França, seguiu a mesma lógica de organização e mobilização da sociedade civil através das redes sociais. ‘In sum, digital citizenship as *Critical Resistance* denoted more critical participation in society online challenging the status quo and promoting social justice (Choi, 2015, p. 99).

Figura 1. 2 - Conceito multidimensional de cidadania digital



Fonte: Adaptado de Choi, 2015, p. 149. (Tradução livre da autora)

Alinhado com as Competências Digitais revemos ainda o conceito de *Aprendizagem Digital Informal (DIL)* proposto por He e Zhu (2017), segundo o qual a aprendizagem digital informal representa uma tendência de ubiquidade entre os estudantes universitários da presente era digital. Os autores defendem que essa aprendizagem informal ocorre num ambiente pessoal de aprendizagem que é centrado no estudante e controlado pelo mesmo (o estudante pode personalizar os recursos aos quais acede voluntariamente tendo em vista as suas necessidades de aprendizagem) e que a atitude e as motivações intrínsecas determinam a aprendizagem que é realizada. Assim, e segundo os autores (*ibidem*) a aprendizagem informal acontece sempre que não é premeditada nem estruturada; é voluntária e controlada pelo estudante e não acontece num tempo e espaço definidos. Desta forma, pode concluir-se que a aprendizagem informal depende mais da

motivação pessoal para aprender e de uma atitude positiva face às tecnologias do que de fatores extrínsecos ao indivíduo.

Do estudo que desenvolveram junto de estudantes universitários chineses, He e Zhu (2017) concluíram que os estudantes se envolvem mais cognitivamente com as tecnologias digitais do que com outros aspetos da aprendizagem informal, sendo a inovação pessoal o fator que mais contribui para um maior envolvimento e uma atitude mais positiva face à aprendizagem digital informal. Porém, o estudo conclui também que quanto maior é o nível de competências digitais mais os estudantes tendem a envolver-se em aprendizagens informais digitais o que nos leva a questionar como se determinará este processo nos estudantes que entram na universidade com um nível mais baixo de competências digitais. Os autores consideram que este é um ponto crítico e sublinham a necessidade de as universidades, os professores e os modelos de ensino estimularem e promoverem as competências digitais dos estudantes universitários com vista ao desenvolvimento de uma atitude mais positiva face às tecnologias bem como ao encorajamento de maior inovação pessoal.

Resultados de investigações recentes como a de Dabbagh, Fake e Zhang (2019) que envolveram uma amostra de cerca de 11 mil estudantes universitários, concluem que o valor das tecnologias no contexto de aprendizagem parece estar intimamente ligado com a sua utilização. Os *estudantes modernos*, como referem os autores, estão predispostos a utilizar dispositivos móveis para aprender; realidade que se manifesta por um número decrescente de estudantes que indicam utilizar o computador de secretária (*desktop computer*). Segundo este estudo, os dispositivos mais utilizados pelos estudantes na aprendizagem são o computador portátil e o *smartphone*. Dabbagh, Fake e Zhang (2019) apontam ainda que os estudantes valorizam muito a utilização de ferramentas que permitem a aprendizagem colaborativa. De especial interesse para o nosso estudo é também a importância dada pelos estudantes a ferramentas que rastreiam e avaliam o progresso da aprendizagem, ferramentas que permitem a partilha de recursos e ferramentas de gestão e organização, o que pode ser um indicador de que os estudantes têm, de facto, um especial senso de autorresponsabilização pela boa gestão do seu tempo e recursos. Finalmente e ainda no que respeita às conclusões de Dabbagh, Fake e Zhang (2019) os estudantes reportaram como principais softwares utilizados na aprendizagem os motores de busca, ferramentas de partilha de ficheiros, bibliotecas digitais, vídeos, wikis e LMS. Estes

dados, afirmam os autores, podem sugerir que os LMS tradicionais já não são tão úteis na organização, mediação e *facilitação* da aprendizagem uma vez que os estudantes estão a procurar e a adotar recursos para além dos tradicionais LMS.

Podemos afirmar que a utilização de novas tecnologias nos contextos educativos e de aprendizagem são, na verdade, uma reação aos novos ritmos e tempos da sociedade atual, mas simultaneamente acabam por gerar outros novos ritmos (Walder, 2016). Esses novos ritmos são responsáveis por trazer à sala de aula (presencial ou virtual) novos *problemas*, novas situações que não eram expectáveis com as tecnologias de segunda geração. A interação, estimulada pelos fóruns de discussão ou pela videoconferência, por exemplo, nas quais os estudantes são convidados a pensar, a dar a opinião, a discutir e a colaborar promovem a transformação do tempo que se materializa numa experiência vivida de natureza psíquica e social. Walder (2016) dá-nos como exemplo prático a utilização do televoto no contexto de aprendizagem, na medida que os resultados que irão ser projetados à turma podem provocar uma série de reflexões e questões que o professor pode não ter equacionado e cuja resposta pode não ter preparado antecipadamente. É esta nova dimensão do tempo que, segundo o autor, exige uma resposta imediata e espontânea aos professores do século XXI.

Como sustenta Behar (2013, p. 50) “o sujeito de EaD passa a ser constituído pelos sujeitos: cognitivo, afetivo, social, biofisiológico e tecnológico. Cada um deles, inter-relacionado, trata respectivamente, de tudo o que se refere à cognição, à afetividade, ao social, ao orgânico e, depois do advento da Internet, à tecnologia digital”.

No contexto específico da EaD, Behar (2013) agrupa as competências em quatro domínios – tecnológico, sociocultural, cognitivo e de gestão. Para cada um destes domínios poderão ser elencadas diversas competências. Cada competência, por seu turno, poderá interagir entre vários domínios. Um dos domínios poderá evidenciar-se em maior ou menor grau dependendo das prioridades do indivíduo e do contexto.

Das competências catalogadas por Behar (2013), é relevante descrever aquelas que podem aplicar-se tanto a estudantes a distância como a professores e tutores:

- Literacia digital<sup>15</sup>: implica pesquisar, avaliar e refletir criticamente os conteúdos disponíveis na rede e o próprio uso das ferramentas digitais, implicando também a criação de recursos, conteúdos e/ou materiais.

---

<sup>15</sup> No original, *letramento digital*, expressão utilizada no Brasil

- Cooperação e trabalho em equipa: relações interpessoais, de saber ser, estar online e trabalhar em equipa com vista à concretização de um objetivo comum.
- Autonomia: implica a tomada de decisões como resultado de uma análise crítica, interpretação de dados e das situações vividas; a escolha entre opções que podem ser complexas e a utilização das tecnologias para potencializar a aprendizagem.
- Comunicação: envolve as competências de comunicação (que pode ser essencialmente ou exclusivamente escrita) utilizando ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Implica o domínio do código escrito e cultural, a netiqueta e a empatia.
- Presença social: relaciona-se com a forma como o estudante se projeta online, pela forma como constitui a sua identidade digital e como se relaciona com os outros.
- Gestão do tempo: respeita ao estabelecimento de prioridades, identificação de metas e objetivos, o cumprimento de prazos e conciliação das diferentes responsabilidades e atividades.
- Motivação: consiste no estabelecimento das condições necessárias para se manter automotivado, assumindo-se como facilitador. Ao nível das atitudes, o indivíduo deve manter o seu nível de autoestima e autoconfiança, ser comprometido com o processo de aprendizagem e com os objetivos do grupo/turma e disponível para negociar.

No geral, as competências que se espera que um estudante de EaD desenvolva são, segundo Behar (2013):

- A presença virtual: convoca conhecimentos sobre o AVA, as ferramentas utilizadas no mesmo, a comunicação e cumprimento dos prazos. As habilidades estão relacionadas com a eficiência com que os estudantes utilizam as ferramentas e ao nível das atitudes espera-se que o estudante seja pró-ativo, tenha espírito analítico e participe nas atividades individuais ou em grupo.
- Autoavaliação: esta competência apela ao pensamento crítico e à avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio indivíduo e implica que os estudantes conheçam as suas necessidades de aprendizagem e a forma como aprendem. No que respeita às atitudes, espera-se que o estudante tenha autocontrolo, seja autocrítico e procure informação atualizada.
- Flexibilidade: ser flexível implica saber encarar novas realidades e necessidades, analisar e interpretar possíveis ações e consequências e equacionar uma mudança de opinião ou atitude, se necessário. São convocadas também as competências de relacionamento interpessoal, de tolerância e aceitação das diferenças socioculturais. Ao nível das atitudes são convocadas a ética e a responsabilidade.

Em síntese, neste capítulo procurou-se fundamentar teoricamente a nossa investigação, apresentando alguns dos principais estudos que foram desenvolvidos e que contribuem para a definição de conceitos e das variáveis que observamos na nossa investigação. Procurámos esclarecer a confusão conceptual que marca atualmente as

definições de ensino a distância, eLearning e ensino online; apresentámos os desafios específicos que se colocam aos estudantes maduros, com responsabilidades familiares e profissionais quando ingressam em cursos superiores; apresentámos as definições de *tempo* considerando os diversos contextos e perspectivas pelas quais se pode observar e *viver o tempo* e as implicações que os diversos *tipos de tempo* podem ter na experiência do estudante a distância online.



## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**



## 2. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### 2.1. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O estudante a distância online difere no perfil e nas características do estudante presencial. Para que as IES que oferecem cursos a distância online possam acolher, acompanhar administrativamente e pedagogicamente os estudantes, é fundamental que definam e assumam uma política de excelência dirigida exclusivamente a este público específico não tendo por base a replicação dos modelos de acolhimento e acompanhamento de estudantes da modalidade de ensino presencial (Tait, 2004a, 2004b).

De acordo com alguns autores, entre os quais Morgado (2003, 2005) e Pereira et al. (2007a, 2007b) são diversas as variáveis críticas que podem observar-se à entrada do estudante para um curso superior a distância e durante o seu percurso académico: a adaptação a um novo modelo de ensino-aprendizagem longe da experiência presencial passada; o desenvolvimento do *papel* como estudante num cenário totalmente virtual, muito diferente do paradigma presencial ou o desenvolvimento de relações académicas e pessoais com os professores, os colegas e os funcionários dos serviços administrativos académicos que habitam esses espaços virtuais. O estudante terá ainda de adaptar-se a novos instrumentos e ferramentas, a novas lógicas de comunicação, a novas metodologias e a um novo modelo pedagógico muito diferente da sua *história de aprendizagem*. Mas, mais do que isso, é importante que o estudante adapte também essas novas ferramentas ao contexto da aprendizagem online. Para além destas variáveis críticas, somam-se aquelas que estão diretamente relacionadas com o perfil do estudante a distância online e que são a idade madura; o facto de serem trabalhadores e estudantes; terem, frequentemente, dependentes a cargo e terem uma necessidade inequívoca de saber gerir bem o tempo de modo a acrescentarem às suas responsabilidades quotidianas (trabalho, família, vida pessoal) as suas novas responsabilidades académicas num contexto de educação e aprendizagem a distância.

### 2.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Considerando o problema de investigação que apresentámos no ponto anterior as nossas questões e subquestões de investigação são as seguintes:

**Questão 1:** Qual o percurso/*background* dos estudantes a distância online?

**Subquestão 1.1.** Quais as motivações que levam o estudante, em idade madura, a ingressar num curso superior?

**Subquestão 1.2.** Quais as motivações que levam o estudante a escolher um curso a distância online?

**Questão 2:** Qual o perfil do estudante a distância online, quanto à utilização das tecnologias digitais no seu quotidiano, quando ingressa na Universidade a distância?

**Subquestão 2.1.** Existe uma relação direta entre a idade do estudante e as competências digitais?

**Subquestão 2.2.** Os estudantes que já frequentaram cursos a distância online têm mais competências digitais à entrada para a universidade a distância?

**Questão 3:** Como gere o estudante a distância online o seu tempo, quando entra para a universidade a distância?

**Subquestão 3.1.** Antes de ingressar na universidade a distância online o estudante faz um exercício de reflexão sobre as estratégias que vai utilizar para fazer uma boa gestão de tempo?

**Subquestão 3.2.** Quais as estratégias de gestão de tempo que o estudante a distância utiliza, após a entrada no curso superior a distância online?

**Subquestão 3.3.** Qual o perfil de utilização do tempo dos estudantes a distância online no ensino superior?

**Questão 4:** Quais as variáveis facilitadoras e inibidoras de uma boa gestão do tempo do estudante a distância online?

**Subquestão 4.1.** O número de anos que o estudante esteve sem estudar, antes de ingressar no curso superior a distância, tem implicações na forma como este gere o seu tempo?

### 2.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Considerando o contexto do problema de investigação, definimos como objetivos gerais:

- Contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável *tempo* do estudante a distância online.
- Compreender a relação entre o perfil de uso das tecnologias digitais pelo estudante a distância online e as variáveis de gestão do tempo.
- Contribuir para o desenho de serviços de suporte à integração dos novos estudantes nos cursos a distância online, adaptando-o às suas reais necessidades.

Aos objetivos gerais apresentados correspondem os seguintes objetivos específicos:

- Identificar perfis de utilização das tecnologias digitais nos estudantes que ingressam pela primeira vez em cursos a distância online na universidade.
- Identificar os processos de gestão do tempo pelos estudantes a distância online na articulação entre atividades acadêmicas, profissionais e familiares.
- Analisar as principais dificuldades que os estudantes a distância online encontram na gestão do seu tempo online.

## 2.4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Um estudo no contexto educacional integra-se num modelo sociológico relacionando aquilo que é a universidade a distância, a educação e a aprendizagem, os contextos e os atores ainda que esteja em causa o estudo do indivíduo dado este não poder ser estudado fora dos seus contextos sociais e culturais. Ora, estudar contextos sociais e a forma como as pessoas se integram, relacionam e vivem nesses contextos não pode simplesmente traduzir-se em fórmulas matemáticas, universalmente aceites, irrefutáveis e inquestionáveis, desde logo porque o contexto é *sui generis*, único, dinâmico e cada sujeito é uma entidade única e irrepetível.

No decorrer de décadas, mas num processo lento, as ciências sociais assumem-se com os seus métodos qualitativos e descritivos sem embaraços, sem sentimentos de inferioridade. Observam-se os contextos, os indivíduos, descrevem-se os processos e as realidades sociais. Procura-se a compreensão dos fenómenos e é deste entendimento que surgem as respostas, novas propostas de abordagem e se for o caso, de resolução. Adequam-se métodos e instrumentos de recolha de dados. Assume-se, sem pudor, que o investigador é um ser subjetivo e pode tomar parte da investigação porquanto a sua interpretação estará sempre subjacente.

Quando o objeto de estudo se integra num contexto social interessa-nos, antes de mais, conhecer as perspetivas e experiências individuais e grupais. Desta forma, é difícil partir para uma investigação experimental propriamente dita. As hipóteses levantadas, se as houver, serão corroboradas ou não a partir daquilo que o investigador observar ou inferir da experiência que os sujeitos apresentem, respeitando os seus marcos de referência e conhecendo a forma como os sujeitos experienciam e interpretam o mundo social, construção da qual eles próprios participam (Almeida & Freire, 2003).

É neste contexto que se insere a nossa investigação que se assume como um estudo de caso que recorre a uma metodologia mista de recolha e análise de dados. A análise de dados é descritiva e interpretativa, situando os fenómenos no seu contexto, o da aprendizagem a distância.

#### 2.4.1. O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é especialmente indicado nas investigações com abordagem qualitativa e que trabalham com uma amostra relativamente pequena, não passível de ser generalizada, não experimental e que se fundamenta na compreensão de um determinado fenómeno social, etnográfico, histórico ou emocional contextualizado nas experiências de vida bem como na interpretação das mesmas pelos indivíduos (Guerring, 2007). Assim, o estudo de caso é sempre relacionado com um fenómeno delimitado a um determinado contexto, indivíduos ou a um determinado período de tempo. Na opinião de Yin (2009) não existe propriamente uma fórmula que possa definir se usamos o estudo de caso como método privilegiado; porém, o autor indica que tudo depende da natureza das questões de investigação – “The method also is relevant the more that your questions require an extensive and *in-depth* description of some social phenomenon” (Yin, 2009, p. 4). Questões de investigação exploratórias do tipo *Como?* ou *Porquê?* favorecem a utilização dos estudos de caso como método (Yin, 2009). Nesta metodologia, como noutras, existe a necessidade de avaliar quanto à validade interna da investigação. Considerando que o estudo de caso envolve fenómenos e eventos que não podem ser diretamente observados (ao contrário do que acontece nas investigações experimentais e controladas em laboratório) a inferência assume aqui um papel fundamental pelo que a coleta de dados baseia-se essencialmente em evidências documentais, arquivos, observação direta ou participante, artefactos ou entrevistas (Yin, 2009). A utilização de diversas fontes de

evidência favorece igualmente a triangulação de dados (Yin, 2010). Quanto à validade externa, esta implica a generalização, pelo que representa uma das maiores barreiras impostas aos estudos de caso, sobretudo se for esperado que essa generalização seja feita estatisticamente. Nos estudos de caso, porém, a generalização deverá ser analítica. “A teoria deve ser testada pela replicação dos achados em um segundo ou mesmo em um terceiro local, nos quais a teoria supõe que ocorreriam os mesmos resultados” (Yin, 2010, p. 68).

De acordo com a classificação de Yin (2009) optamos por um estudo de caso único integrado, isto é, em que se consideram diversas unidades de análise. No nosso caso, as nossas unidades de análise são as principais variáveis em estudo: a gestão de tempo, a vivência do tempo virtual e as tecnologias.

#### 2.4.2. METODOLOGIA MISTA

Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, optamos por uma metodologia mista. Investigamos a perspectiva do estudante a distância online sobre variáveis subjetivas e dependentes da experiência dos indivíduos – **a vivência do tempo online e a experiência acadêmica imersa nas tecnologias**. No que respeita às investigações sobre o uso do tempo (sobretudo no trabalho e sob o modelo Taylorista com a gestão científica do trabalho, no início do século XX), estas foram durante muito tempo baseadas em estudos quantitativos que utilizavam a medição e a quantificação do tempo despendido na realização de diversas tarefas e a aplicação de questionários. O tempo era cronometrado ao milésimo de segundo e os resultados eram utilizados com o objetivo de especialização dos operários em tarefas e aumento da produção. Foram as investigações sobre o tempo socialmente construído que abriram porta aos métodos qualitativos, nomeadamente através dos métodos etnográficos (Duchéon & Tierney *in* Cottier & Lanéelle, 2016). Porém, “With the emergence of Virtual Time, it seems that using either quantitative or qualitative approaches in isolation may provide an incomplete picture of students’ temporal practices (Duchéon & Tierney *in* Cottier & Lanéelle, 2016, online).

A combinação das metodologias qualitativa e quantitativa permite tirar partido do melhor de cada uma delas (Creswell & Clark, 2011; Creswell, 2009). Enquanto os dados qualitativos permitem a compreensão de um determinado problema (analisando e explorando as perspectivas de um pequeno grupo de indivíduos em profundidade) os dados

quantitativos oferecem um entendimento mais geral do mesmo, perscrutando e avaliando as respostas de um grande número de pessoas, a avaliação e a comparação de variáveis (Creswell & Clark, 2011). Assim, os métodos mistos permitem ao investigador “obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem” (Flick, 2005, p. 272). “In other words, what we generally consider qualitative data – *words, pictures, and narratives* – can be combined with quantitative, numerical data from a larger-scale study on the same issue, allowing our research results to be generalized for future studies and examinations” (Hesse-Biber, 2010, p. 3).

Há diversos aspetos relevantes considerando a utilização de uma metodologia mista (Hesse-Biber, 2010):

- a) possibilidade de *triangulação dos dados* - que enriquece as conclusões dos estudos e as torna mais credíveis.
- b) *complementaridade* - permite uma compreensão dos problemas de investigação.
- c) *desenvolvimento* - existe um certo efeito sinérgico, de forma que os resultados obtidos com um dos métodos podem ajudar e esclarecer os resultados do outro método.
- d) *iniciação* - os resultados obtidos podem exigir clarificação e levar a outras questões responsáveis pelo surgimento de novos estudos.
- e) *expansão* - quando se produzem resultados e descobertas detalhadas os outros investigadores sentem-se motivados a usar também métodos mistos.

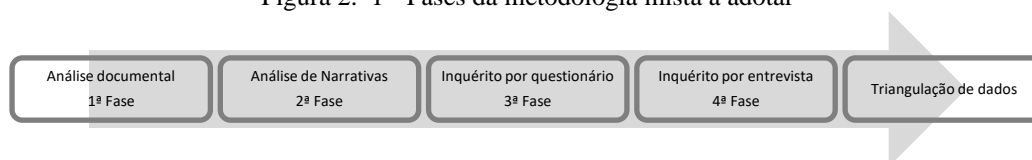
Retomando a categorização de Yin (2010) e recordando que o nosso estudo de caso é único e integrado, esta tipificação já “representa uma forma de pesquisa de métodos mistos. Os estudos de caso integrados contam com estratégias mais holísticas de coleta de dados para o estudo de caso principal, mas recorrem, então, aos levantamentos ou a outras técnicas mais quantitativas para coletar os dados sobre as unidades integradas de análise” (Yin, 2010, p. 87).

## 2.5. DESIGN DA INVESTIGAÇÃO

Partindo das propostas de Creswell (2009) e Creswell e Clark (2011), o nosso ponto de partida é o método qualitativo cuja primeira fase é uma análise documental. Esta consiste na análise dos dados estatísticos disponibilizados pela DGEEC (2018a, 2018b, 2019) e pelo GGAC (Gabinete de Gestão Curricular da UAb) que nos permitirão

caracterizar o universo em estudo. A segunda fase consiste na análise de um conjunto de narrativas semiorientadas e produzidas pelos estudantes a distância online detendo, portanto, um carácter qualitativo. Os resultados obtidos por esta análise servirão de base para a construção de um questionário. O inquérito por questionário, de natureza quantitativa, foi aplicado aos estudantes e compõe a terceira fase do nosso estudo empírico. A quarta fase do estudo reflete-se num inquérito por entrevista semidiretiva, também aplicado aos estudantes e que foi estruturado com base nos dados obtidos nas três fases anteriores. Por fim, os resultados destes diversos instrumentos qualitativos e quantitativos permitirão a triangulação de dados e a apresentação de resultados (Figura 2. 1).

Figura 2. 1 - Fases da metodologia mista a adotar



Fonte: Ilustração da autora adaptado de Creswell (2009)

A triangulação de dados procura o rigor, as explicações alternativas e ultrapassar a simples intuição e boas intenções (Stake, 2007), pelo que é o ideal quer na condução de metodologias qualitativas como na condução de metodologias mistas (Patton, 1990). Existem quatro tipos de triangulação segundo a categorização de Stake (2007): a) triangulação das fontes de dados; b) triangulação do investigador; c) triangulação da teoria e d) triangulação metodológica. Considerando o carácter da nossa investigação – estudo de caso recorrendo a metodologia mista - optámos pelo protocolo da triangulação de fontes de dados.

Esta triangulação, conforme afirma Yin (2010) não deve limitar-se à análise separada de cada uma das fontes de dados e daí retirar conclusões. A triangulação significa bem mais do que a comparação de dados. Na verdade, o autor indica que da análise dos dados das diversas fontes deverá fazer-se uma convergência de evidências que resulte num facto; caso contrário, estaremos a fazer subestudos e conclusões separadas, sem que exista uma verdadeira triangulação.

## 2.6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Procedemos à recolha de dados através de diversos instrumentos e fontes com o objetivo de ter material que nos permitisse triangular dados da mesma categoria (Corbin & Strauss, 2008) nomeadamente, análise documental, narrativas, questionários e entrevistas cujos procedimentos de recolha, construção e análise apresentamos seguidamente.

### 2.6.1. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A nossa investigação inicia-se com um estudo preliminar de natureza documental, partindo de uma análise de dados estatísticos respeitante ao perfil e contexto em que se integram os estudantes nas IES a distância. As fontes destes dados são o RAIDES e o IRAIDES (Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior) disponibilizados pela DGEEC (2018a, 2018b), relativos aos anos de 2017/2018 e 2018/2019 e ainda o Relatório de Atividades da Universidade Aberta apresentado em 2019. Estes inquéritos são uma categoria de dados que Yin (2010) identifica como *Registos de Arquivo* e que nos permitem identificar características mais claras e abrangentes quanto ao perfil dos estudantes. O RAIDES permitiu-nos conhecer a nacionalidade dos estudantes bem como o número de homens e mulheres por curso na universidade a distância que escolhemos para o nosso estudo de caso (licenciaturas, pós-graduações, mestrados e doutoramentos). Por sua vez, o IRAIDES permitiu-nos aceder ao número total de estudantes inscritos na universidade a distância na qual se situa o nosso contexto de investigação, bem como a distribuição por sexo.

No que respeita à análise documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009) observámos ainda os dados sociodemográficos resultantes dos inquéritos de satisfação 2018/2019 aplicados pela universidade a distância aos seus estudantes.

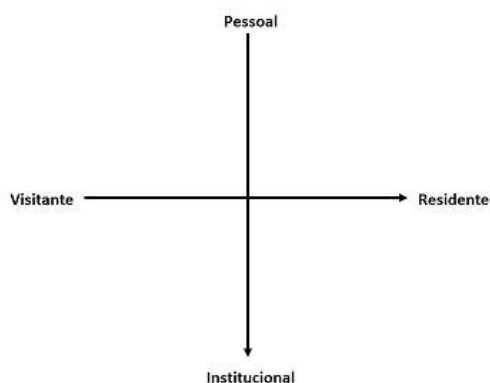
### 2.6.2. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NARRATIVAS

Após a análise documental de natureza institucional que descrevemos acima, foi realizado um estudo preliminar com o objetivo de anteceder e preparar a construção do questionário a aplicar aos estudantes. Com a colaboração da docente de uma unidade curricular sobre a temática do ensino a distância, ministrada no 2º ano da licenciatura em Educação, analisámos o conteúdo de um conjunto de narrativas que haviam sido

solicitadas aos estudantes numa prova de avaliação. A escolha desta disciplina relaciona-se com o facto de o tema da gestão do tempo e da entrada no ensino a distância ser aí estudada. As questões enunciadas, de carácter aberto e reflexivo foram as seguintes:

1. *Pensando na forma como viveu o 1º ano da sua licenciatura, considera que estava preparado para ser estudante online?*
2. *Tendo em conta a importância das tecnologias digitais na aprendizagem online, complete o gráfico abaixo, colocando nas áreas A, B, C, D, TODAS as tecnologias que usa, no contexto pessoal e profissional com muita frequência (área residente) e menor frequência (área visitante).*

Figura 2. 2 - Matriz do mapa *Utilização das Tecnologias nos contextos Pessoal e Institucional*



Fonte: Adaptado de White e Le Cornu (2011)

Responderam a este pedido 34 estudantes. A cada uma das questões corresponde um tema – *Ingresso na Universidade e Gestão do Tempo*.

A identificação dos estudantes foi codificada de forma a manter anónimas as suas respostas e a preservar a identidade dos mesmos. Para a codificação foram utilizadas a letra *E*, para designar *estudante*, seguida de um número e das letras *M* ou *H* que designam o sexo dos estudantes. Por exemplo, *E2M* corresponde à Estudante 2, do sexo feminino. No corpo das narrativas foram ocultados os dados ou nomes que pudessem identificar o estudante, outros estudantes, professores ou funcionários e, para efeitos de publicação da presente tese, foram corrigidos os erros ortográficos e truncada a informação irrelevante para a categoria em que determinada citação foi integrada mantendo-se, porém, o sentido e a construção original das frases. Sempre que um texto surge truncado é assinalado com

[...]. O texto constante das narrativas foi também adaptado ao Novo Acordo Ortográfico<sup>16</sup> vigente em Portugal.

As respostas relativas à primeira questão - *Pensando na forma como viveu o 1º ano da sua licenciatura, considera que estava preparado para ser estudante online?* - foram analisadas tendo por base a técnica de análise de conteúdo. Antes da análise de conteúdo em si, foram definidos os temas alvo de análise com base na questão enunciada: a) *Ingresso na Universidade* e b) *Gestão do Tempo*.

Conforme indica Bardin (2009, p. 33) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora cita Henry e Moscovici (1968) para reafirmar que tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo.

Após uma primeira leitura flutuante, conforme sugestão de Bardin (2009), o texto foi fragmentado e dividido por categorias que, conforme a autora se pretendem *exclusivas e homogêneas* (um assunto corresponde a uma categoria que pode ser integrada num determinado tema mais abrangente; porém, as categorias não se misturam nem devem confundir-se entre si), *exaustivas e objetivas* (cada categoria deve esgotar a totalidade do texto a que diz respeito e diferentes investigadores ou codificadores devem chegar a resultados idênticos). Por último, as categorias devem ser *pertinentes e adequadas* aos temas que se pretendem investigar.

Após posteriores leituras mais aprofundadas, para cada um dos temas definimos categorias, subcategorias e indicadores/unidades de registo, conforme sintetizamos nos quadros seguintes.

Quanto ao Tema 1 *Ingresso na Universidade*, foi inserida a categoria *Experiência Emocional* e nesta integradas as subcategorias a) *Emoções Negativas*; b) *Emoções Mistas* e c) *Emoções Positivas*.

São indicadores de emoções negativas *inseguranças e receios, falta de preparação* para integrar o ensino/aprendizagem online, *provas de avaliação online, desistência, sentimento de isolamento e solidão* (Tabela 2. 1).

Ainda integrada no tema *Ingresso na Universidade a Distância* e na categoria *Experiência Emocional*, encontramos a subcategoria *Emoções mistas* cujo indicador é *Ansiedade e Expectativa* (Tabela 2. 2).

---

<sup>16</sup> O Novo Acordo Ortográfico foi ratificado por Portugal em 2008

Tabela 2. 1 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [1]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Experiência Emocional	Emoções negativas	<u>Inseguranças e receios</u> : o estudante indica que quando iniciou o curso a distância, durante o primeiro ano, sentiu insegurança e receio de não conseguir ser bem-sucedido no curso.	E3M: [...] <i>Fiquei com algum receio e preocupação pela minha decisão</i>
		<u>Falta de preparação</u> : o estudante indica que, ao iniciar o curso a distância, não estava preparado para estudar nesta modalidade de aprendizagem.	E3M: <i>Confesso que não estava preparada para este tipo de ensino, por não saber como funcionava e o que me esperava [...]</i>
		<u>Provas de avaliação online</u> : o estudante indica que teve dificuldades em adaptar-se ao novo modelo de avaliação online, e que esta lhe causou emoções negativas.	E19M: <i>Ao iniciar o primeiro ano, de facto achei uma diferença abismal, não consegui no primeiro semestre ter os melhores resultados</i>
		<u>Desistência</u> : o estudante afirma que, no início do curso e perante as dificuldades, equacionou desistir/abandonar o curso.	E33M: <i>[No primeiro ano] pensando mesmo em desistir, sempre que aparecia um obstáculo, achava que não ia conseguir contorná-lo e foi sempre dando luta</i>
		<u>Sentimento de isolamento e solidão</u> : o estudante indica que, sobretudo durante o 1º ano do curso, sentiu-se só e isolado dos outros elementos do grupo/turma.	E16M: <i>Não estava preparada para a “solidão” que iria enfrentar nos primeiros contactos com a aprendizagem na UAb, e que só com o tempo e com a mediação dos docentes se foi desvanecendo</i>

Fonte: A autora

Tabela 2. 2 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [2]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Experiência Emocional	Emoções mistas	<u>Ansiedade e expectativa</u> : o estudante indica que o desconhecimento da forma como vai decorrer o curso, a comunicação com os colegas e professores ou a forma como será avaliado a distância provocou alguns momentos de ansiedade e expectativa.	E18H: <i>De início não entendi como seria possível realizar a totalidade de um curso superior em regime não presencial e a distância. Tinha curiosidade e expectativa sobre o modo de funcionamento das aulas, trabalhos e avaliações</i>

Fonte: A autora

A categoria *Experiência Emocional* conta ainda com uma última subcategoria *Emoções Positivas* cujo indicador é *Otimismo e Segurança* (Tabela 2. 3).

Tabela 2. 3 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Experiência Emocional [3]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Experiência Emocional	Emoções positivas	<u>Otimismo e Segurança</u> : o estudante indica que se sentiu muito motivado, otimista e seguro ao iniciar o curso e durante o primeiro ano, ainda que essa possa ter sido a sua primeira experiência na aprendizagem online.	E18H: [...] <i>podia interagir, partilhar e acompanhar as atividades a qualquer hora, estava fascinado!</i>

Fonte: A autora

A segunda categoria - *Dificuldades Sentidas* - subdivide-se nas subcategorias *Competências Digitais*, *Apoio de Terceiros*, *Motivação*, *Questões Financeiras*, *Gestão do Tempo* e, por último, a subcategoria *Modelo Pedagógico*. A subcategoria *Competências Digitais* contém os indicadores *Adaptação às Tecnologias*, *Adaptação à Comunicação Online Assíncrona* e *Adaptação às Questões Éticas* (Tabela 2. 4).

Tabela 2. 4 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [1]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Dificuldades sentidas	Competências Digitais	<u>Adaptação às tecnologias</u> : o estudante indica que teve dificuldades em adaptar-se às tecnologias e às ferramentas digitais utilizadas na universidade a distância.	E4M: <i>Tudo era uma novidade [...] para mim a utilização de novas ferramentas, os ambientes virtuais de aprendizagem [...] seria uma etapa nova que iniciaria</i>
		<u>Adaptação à comunicação online assíncrona</u> : o estudante indica que teve dificuldade em adaptar-se à comunicação assíncrona, nomeadamente nos fóruns, bem como à ausência de comunicação face-a-face.	E13M: <i>A minha atitude perante este ensino sempre foi um pouco distante [...] por não ter contacto face-a-face com o docente, que para mim é muito importante [...]. Fui pouco participativa nos fóruns, não me considerava preparada [...] mas reconheço que foi e é uma boa forma de aprender; interagindo e colaborando</i>

		<u>Adaptação às Questões Éticas:</u> o estudante indica que sentiu dificuldades de adaptação às regras relacionadas com questões éticas, como referências e bibliografia.	E28H: [...] <i>Nunca me havia deparado com as questões relativas a direitos de autor e citações, mas essa foi uma temática amplamente explorada, pelo que desenvolvi competências</i>
--	--	---	---

Fonte: A autora

A subcategoria *Apoio de Terceiros* integra o indicador *Apoio Familiar* e a subcategoria *Motivação* integra o indicador *Mecanismos de Automotivação*. A subcategoria *Questões Financeiras* comporta o indicador *Dificuldades no Pagamento de Propinas* e a subcategoria *Gestão do Tempo* contém o indicador *Dificuldades em Gerir o Tempo* (Tabela 2. 5).

Tabela 2. 5 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [2]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Dificuldades sentidas	Apoio de terceiros	<u>Apoio Familiar:</u> o estudante indica que nem sempre teve o apoio familiar na decisão de [voltar] a estudar.	E26M: [As grandes dificuldades encontram-se] <i>na compreensão familiar relativamente ao percurso escolar que optamos</i>
	Motivação	<u>Mecanismos de Automotivação:</u> o estudante indica que teve dificuldades em automotivar-se.	E26M: [As grandes dificuldades encontram-se] <i>na automotivação diária</i>
	Questões Financeiras	<u>Dificuldades no Pagamento de Propinas:</u> o estudante indica que sentiu dificuldades em pagar as propinas.	E11M: <i>Uma das barreiras foi não ter subsídio para as propinas no primeiro ano de licenciatura [...] e tive de cancelar unidades curriculares [...]</i>
	Gestão do Tempo	<u>Dificuldades em Gerir o Tempo:</u> o estudante indica que teve dificuldades em fazer uma boa gestão de tempo de forma a conciliar os estudos com as responsabilidades pessoais, familiares e profissionais.	E4M: <i>Depois de inserida neste método de ensino surgiu uma nova dificuldade: o gerir o meu tempo pessoal e conciliar com os estudos, pois trabalho 7h30 diárias</i>

Fonte: A autora

Na categoria *Dificuldades Sentidas*, encontramos ainda a subcategoria *Modelo Pedagógico* que se manifesta em dois indicadores/unidades de registo: *Dificuldades de Adaptação ao Modelo* e *Novo papel do professor e falta de feedback imediato*, cuja descrição dos indicadores e exemplos das unidades de contexto se apresentam na Tabela 2. 6.

Prosseguindo a exploração do tema *Ingresso na Universidade a Distância*, foi também estabelecida a categoria *Módulo de Ambientação Online* e a subcategoria *Importância do Módulo de Ambientação Online*. Nesta subcategoria, encontramos os seguintes indicadores/unidades de registo: *Desenvolvimento da Confiança*, *Desenvolvimento de Competências Digitais*, *Adaptação ao Modelo Pedagógico Online*, *Apresentação da estrutura do curso e da Universidade*. Apresentam-se na tabela seguinte a descrição dos respetivos indicadores (Tabela 2. 7).

Tabela 2. 6 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Dificuldades Sentidas [3]

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Dificuldades sentidas	Modelo Pedagógico	<u>Dificuldades de adaptação ao modelo</u> : o estudante indica que teve dificuldades em adaptar-se ao modelo de aprendizagem online, nomeadamente aos instrumentos de avaliação online.	E26M: <i>Inicialmente, pensava que ser estudante online se baseava em fazer trabalhos de pesquisa e apresentações presenciais. No entanto, com o decorrer do tempo verifiquei que o processo seria diferente [...]</i>
		<u>Novo papel do professor e falta de feedback imediato</u> : o estudante indica que foi surpreendido pelo papel do professor online (que difere do papel do professor presencial) e pela falta de <i>feedback</i> imediato.	E12M: <i>[...] não tinha esta perceção, pois todo o meu percurso académico até então, tinha sido realizado de forma presencial. [...] não estava consciente que o professor online é um instrutor e treinador</i>

Fonte: A autora

Tabela 2. 7 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Módulo de Ambientação Online

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Módulo de Ambientação Online	Importância do Módulo de Ambientação Online	<u>Desenvolvimento da confiança</u> : o estudante indica que o MAO contribuiu para o desenvolvimento da sua autoconfiança, bem como para desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo/turma.	E1M: <i>O módulo de ambientação online [...] foi essencial [...] para me sentir mais confiante comigo própria [...] interagi e socializei [...] apercebendo que não era a única a ter inseguranças e apreensões</i>
		<u>Desenvolvimento das competências digitais</u> : o estudante indica que a frequência do MAO contribuiu para o desenvolvimento das competências digitais.	E1M: <i>[...] através do [MAO] aprendi a trabalhar com a plataforma [...] foi também crucial a adaptação às novas tecnologias [...]</i>

		<u>Adaptação ao Modelo Pedagógico Online</u> : o estudante indica que o MAO foi importante para conhecer o Modelo Pedagógico da universidade e do seu curso em particular.	E3M: [...] <i>apenas com o Curso de Ambientação Online comecei a entender a forma de funcionamento do ensino a distância</i>
		<u>Apresentação da estrutura administrativa do curso da Universidade</u> : o estudante indica que o MAO contribuiu para apresentar a estrutura administrativa do curso e da universidade.	E5H: [O MAO é] <i>tão importante [como numa universidade presencial] conhecer os cantos à casa, conhecer os professores, apoio administrativo, colegas e todas as infraestruturas necessárias</i>

Fonte: A autora

Ainda no que respeita ao tema 1 *Ingresso na Universidade Aberta* foram definidas as categorias *Apoio da comunidade de aprendizagem*, *Motivações para Ingressar no Ensino Superior* e *Motivações para escolher um curso a distância online*.

Na categoria *Apoio da comunidade de aprendizagem*, integramos a subcategoria *Professores/Tutores* cujo indicador é *Apoio de Professores/Tutores* e a subcategoria *Colegas/Pares* com o indicador *Apoio dos Colegas/Pares*. Nenhum dos estudantes referiu o apoio dos familiares e/ou amigos (Tabela 2. 8).

Tabela 2. 8 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Apoio da Comunidade de Aprendizagem

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Apoio da comunidade de aprendizagem	Professores / Tutores	<u>Apoio dos professores/tutores</u> : o estudante indica que o apoio e auxílio dos professores/tutores foi fundamental no primeiro ano na universidade a distância.	E1M: [...] <i>tive o auxílio de alguns professores [...] Este apoio [...] é decisivo na construção de motivação</i>
	Colegas/ Pares	<u>Apoio dos colegas/pares</u> : o estudante indica que as experiências partilhadas com os colegas, bem como o suporte emocional foram fundamentais no primeiro ano da universidade.	E7M: [Tudo o que sei hoje sobre tecnologias fui descobrindo e aprendendo] <i>com as experiências partilhadas entre colegas</i>

Fonte: A autora

Quanto à categoria *Motivações para Ingressar no Ensino Superior*, foram definidas as subcategorias *Motivação Extrínseca* e *Motivação Intrínseca*.

A subcategoria *Motivação Extrínseca* integra o indicador *Crescimento Profissional* e a subcategoria *Motivação Intrínseca* inclui o indicador *Crescimento Pessoal* (Tabela 2. 9).

Tabela 2. 9 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Motivações para Ingressar no Ensino Superior

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Motivações para ingressar no Ensino Superior	Motivação Extrínseca	<u>Crescimento Profissional</u> : o estudante indica que uma das principais motivações para escolher um curso a distância foi a perspetiva de crescimento profissional e desenvolvimento da carreira.	E2M: [...] <i>esta licenciatura é uma mais-valia para o meu percurso profissional</i>
	Motivação Intrínseca	<u>Crescimento Pessoal</u> : o estudante indica que a perspetiva de crescimento pessoal foi uma das principais motivações para escolher um curso a distância.	E7M: [...] <i>refiro ao enorme desejo e à vontade de seguir um sonho [...]</i> .

Fonte: A autora

Na categoria *Motivações para escolher um curso a distância online* encontramos a subcategoria *Flexibilidade* com os indicadores *Conciliação com a vida pessoal, familiar e profissional*; *Flexibilidade de Espaço e de Lugar* e *Distância da Universidade mais próxima*. A subcategoria *Inclusão Digital* comporta o indicador *Utilização de ferramentas digitais* e a subcategoria *Exigência* contém o indicador *Crença de que o Ensino Online é menos exigente* (Tabela 2. 10).

Tabela 2. 10 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Motivações para escolher um curso a distância

Tema 1: Ingresso na Universidade			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Motivações para escolher um curso a distância	Flexibilidade	<u>Conciliação com a vida pessoal, familiar e profissional</u> : o estudante indica que o ensino/aprendizagem online lhe permite conciliar a vida pessoal, familiar e profissional e que essa foi uma das motivações para ingressar no curso a distância.	E28H: <i>Foi na busca de um modelo de ensino que permitisse a liberdade de horários que encontrei a UAb</i>
		<u>Distância da Universidade mais próxima</u> : o estudante indica que uma das principais motivações para procurar o ensino online foi o facto de viver distante de uma Universidade.	E12M: <i>A minha escolha de ingressar na [UAb], teve a ver com o facto de viver numa aldeia, situada a noventa quilómetros de distância [dos] polos mais próximos do Ensino Superior</i>

	Inclusão Digital	<u>Utilização de ferramentas digitais</u> : o estudante indica que estudar online contribuiu para a inclusão digital e para o desenvolvimento de competências digitais.	E19M: <i>Este modelo permite-me adquirir competências na utilização dos computadores e redes de sistemas operativos, bem como a capacidade de manipular adequadamente e com rigor um conjunto de aplicações informáticas</i>
	Exigência	<u>Crença de que o Ensino Online é menos exigente</u> : o estudante indica que quando optou pelo ensino online acreditava que este seria menos exigente.	E12M: <i>[pensava] que seria mais fácil e que não necessitaria de dedicar tanto tempo aos estudos, como se de ensino presencial se tratasse</i>

Fonte: A autora

Apresentamos seguidamente as categorias, subcategorias e indicadores/unidades de registo relativos ao segundo tema da análise de conteúdo das narrativas – *Gestão do Tempo*. Neste tema foi apenas encontrada uma categoria – *Estratégias de Gestão de Tempo*, composta pelas subcategorias *Planeamento* e *Estratégias de Aprendizagem*, cujos indicadores/unidades de registo se apresentam na tabela seguinte (Tabela 2. 11). A análise de conteúdo das narrativas pode encontrar-se no Anexo 4, p. 361.

Tabela 2. 11 - Análise das Narrativas: Indicadores da Categoria Estratégias de Gestão de Tempo

Tema 2: Gestão do Tempo			
Categorias	Subcategorias	Indicadores Unidades de registo	Exemplos
Estratégias de Gestão de Tempo	Planeamento	<u>Agendas e definição de prioridades</u> : o estudante indica como principais estratégias de gestão de tempo o planeamento das suas atividades, uma atitude disciplinada e a definição de prioridades.	E22M: <i>[...] adotei um estilo de vida disciplinado, com horário para estudos regulares, atividade física, descanso e alimentação saudável</i>
	Estratégias de Aprendizagem	<u>Opção pela aprendizagem independente</u> : o estudante admite definir estratégias de aprendizagem como parte de uma estratégia de gestão de tempo, optando por uma aprendizagem mais independente.	E32M: <i>[...] meu primeiro ano, não ter interagido muito com os colegas, porque sempre estudei individualmente [...] penso que cumpri o desejado em termos de avaliação, mas sem interação</i>
		<u>Opção por avaliação contínua</u> : o estudante admite definir estratégias de aprendizagem como parte de uma estratégia de gestão de tempo, optando por uma aprendizagem mais colaborativa.	E28H: <i>O modelo de avaliação contínua que adotei em todas as UCs permite uma melhor gestão do tempo, ajuda a evitar a procrastinação e permite obter feedback importante sobre o próprio processo de aprendizagem</i>

Fonte: A autora

No que respeita ao estudo preliminar e relativamente à segunda questão colocada aos estudantes - *Tendo em conta a importância das tecnologias digitais na aprendizagem online, complete o gráfico abaixo, colocando nas áreas A, B, C, D, TODAS as tecnologias que usa, no contexto pessoal e profissional com muita frequência (área residente) e menor frequência (área visitante)* - pretendeu-se que os estudantes mapeassem a utilização das tecnologias digitais à semelhança do mapeamento proposto por White e Le Cornu (2011, 2017) relativo à utilização das redes sociais (Figura 2. 2., p. 73). Para o efeito, utilizámos a mesma grelha proposta pelos autores com os eixos *Visitante* e *Residente* nos contextos de *utilização pessoal* e *utilização institucional*. Considera-se *utilização institucional* a utilização de ferramentas digitais no contexto profissional/e ou académico.

Para efeitos de análise desta questão agruparam-se em categorias as ferramentas e tecnologias digitais enumeradas pelos estudantes (Tabela 2. 12).

Tabela 2. 12 - Categorias dos Eixos Visitante e Residente

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Ferramentas/Tecnologias Digitais	Agregadores de Páginas e notícias	Flipboard
	Aplicações administrativas e de gestão relacionadas com a instituição em que trabalha	Balcão 2020, e-Shooling, Portal Citius, Gesinov Corporate, SEFWeb, SICAT, Ifire, ...
	Aplicações para Aprendizagem de línguas e matemáticas	Duolingo, Geogebra
	Apps Bancárias e Homebanking	MBWay, Caixa Direta Online
	Apps e Ferramentas de Tradução Online	Google Translator
	Apps e Páginas de Comércio Online	Ana Aeroportos, Continente Online, Zara, Wook
	Apps e Páginas de Jogos Online	Qualquer jogo online no computador, <i>tablet</i> ou <i>smartphone</i> (QuizUp, ...)
	Armazenamento na Nuvem	Google Drive, Dropbox, Meo Cloud, OneDrive
	Bibliotecas, Repositórios e Publicações Online	Repositório Aberto, Revistas e Jornais Online, Wikipédia
	Criação e Produção de Blogues e Wikis	Wikis e blogues geridos pelo estudante independentemente do servidor
	Email	Consideram-se todos e quaisquer servidores de email, tais como (Gmail, Hotmail, servidores institucionais, ...)
	Ferramentas de comunicação de texto, voz, imagem, áudio e videoconferência	Messenger, WhatsApp, FaceTime, Skype, Microsoft Teams, Colibri, Viber, outras ferramentas de <i>chat</i>
	Ferramentas de Geolocalização	Google Maps, Google Earth, GPS
	Ferramentas de Gestão de Tempo	Agenda eletrónica, Google Calendar
Ferramentas de Programação	Arduino IED Studio, Scratch	

Ferramentas de Web Design, Edição de som, imagem e vídeo, apresentações, midmaps, diagramas,...	Active Inspire Promethean, Animaker, Canvas, Cubase, ISSUU, LucidChart, Midomo, StoryboardThat, Office Sway, UBBU, Webnode, Wideo, Powtoon, Paint, Paint 3D, Photoshop, Indesign
Ferramentas do Office	Word, Excel, Power Point, Access, Publisher; outros softwares de Office, por exemplo WPS Office
Páginas ou Apps de Apoio ao Cliente de Serviços Essenciais	MyEndesa, MyGalp
Plataformas de eLearning	Moodle, eLearning Bombeiros, Blackboard, Leya Digital
Plataformas de partilha de vídeos, apresentações e portfólios digitais	Youtube, Slideshare, Vimeo
Podcasts	Conteúdos temáticos áudio (conversas, entrevistas, gravações individuais)
Portais Institucionais Públicos/do Estado	Segurança Social Direta, Autoridade Tributária; Sistemas e Subsistemas de Saúde
Redes Sociais	Facebook, Gloster, Instagram, LinkedIn, Padlet, Pinterest, Snapchat, Sol, Twitter

Fonte: A autora

Ao contrário da categorização de White e Le Cornu (2011, 2017) que permite que o estudante posicione as ferramentas que utiliza num eixo gradativo conforme o grau de intensidade e frequência, na nossa análise os estudantes foram apenas convidados a posicionar-se num dos quatro lados estipulados pelos dois eixos Visitante/Residente (eixo horizontal) e Pessoal/Institucional (eixo vertical) sem considerar qualquer graduação de intensidade ou frequência. Assim, as posições possíveis para cada uma das ferramentas enumeradas são apenas: a) *Visitante no contexto pessoal* e *Visitante no contexto institucional*; b) *Residente no contexto pessoal* e *Residente no contexto institucional* (Anexo 5, p.417).

### 2.6.3. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O processo de construção do questionário foi moroso, estendendo-se por vários meses com sucessivos períodos de construção, desconstrução e reconstrução. Para isso contribuiu o facto de estarmos a pesquisar uma linha de investigação ainda pouco explorada, na qual existem alguns estudos, porém todos eles fracionados ao nível das variáveis estudadas e algo distantes da realidade que nos propomos estudar que é específica do estudante universitário a distância. Existem estudos em Portugal sobre a

gestão do tempo académico como, por exemplo, o estudo de Veiga e Melim (2007) no qual foi adaptado para a realidade portuguesa um dos instrumentos mais relevantes no campo da investigação sobre a gestão do tempo – o TMQ (*Time Management Questionnaire*) de Britton e Tesser (1991). Porém, esse questionário é dirigido a estudantes do ensino básico e secundário e não mede as variáveis que nos propomos investigar e que estão relacionadas com características muito específicas do público-alvo em questão, como descrevemos no Capítulo II. Por outro lado, como vimos, no que respeita à mediação das tecnologias existem também alguns estudos, porém nenhum deles inclui satisfatoriamente a variável gestão do tempo.

O nosso questionário é, essencialmente, de carácter exploratório pelo que muitas das questões são de âmbito descritivo pretendendo inferir das opiniões, atitudes, motivações e valores dos respondentes. Assim, e conforme explicita Robson (2002), este tipo de questionário tem como propósito compreender os fenómenos, lançar uma nova luz sobre os mesmos e lançar novas questões de investigação. Após a revisão da literatura (estudo epistemológico) e das leituras de orientação dos autores Foddy (1996), Hill e Hill (1998), Moreira (2004) e Robson (2002) partimos para a construção do questionário, cujas fases descrevemos seguidamente:

**Fase 1:** Foi definido claramente o público-alvo e o objeto de estudo.

**Fase 2:** Observado o problema, foram definidos os objetivos de investigação.

**Fase 3:** Foram elaboradas as questões do questionário com base nos objetivos da investigação. A partir dessas questões foram definidos o tipo de perguntas a colocar (abertas ou fechadas), o tipo de respostas (abertas, fechadas ou alternativas), bem como os tipos de escala de medida (nominais, ordinais, de intervalo ou de rácio) considerando a natureza qualitativa ou quantitativa dos dados. Nesta fase, foram diversas as dificuldades encontradas e no seguimento, foram elaboradas várias versões iniciais, num processo de constante reconstrução até chegarmos ao pré-teste. Perante as dificuldades que encontrámos, uma das mais marcantes relaciona-se com o número de perguntas demasiado elevado que se apresentavam nas primeiras versões. Conscientes da importância de um questionário que fosse do interesse dos estudantes e que os motivasse a responder (Hill & Hill, 1998), optámos por um questionário de perguntas, essencialmente, fechadas e de respostas alternativas. O nosso pré-teste apontou para uma duração de preenchimento na

ordem dos 15 minutos. Apenas duas questões são de resposta aberta e livre e ambas de carácter facultativo (Questão 20. *Que sugestões faz à instituição para que o/a ajude a melhorar a sua gestão de tempo?* e Questão 21.1. *Outras motivações [para ingressar num curso superior]. Indique quais*). Definimos outras questões abertas, mas de resposta limitada a algarismos, tais como as questões 11., 12. ou 13. nas quais se questiona o estudante sobre o número médio de horas que dedica diariamente à atividade profissional, à atividade académica e às atividades e cuidados familiares e profissionais. Também a questão 24. que solicita ao respondente que indique a sua idade, é uma questão aberta. A razão pela qual se optou por questões abertas nestes itens é meramente de interesse estatístico, no sentido de possibilitar a realização de testes paramétricos.

Na construção do questionário tivemos os cuidados sugeridos por Robson (2002): a) evitar questões confusas e ambíguas; b) elaborar questões específicas e passíveis de serem respondidas; interconectadas e relevantes.

**Fase 4:** O questionário foi dividido sete partes – Parte I, *Dados Académicos*; Parte II, *Competências Digitais Prévias*; Parte III, *Gestão do Tempo*; Parte IV, *Motivações*; Parte V, *Redes Sociais*; Parte VI, *Dados Pessoais* e Parte VII, *Competências Digitais (atuais)*; (Tabela 2. 19, p. 91). Foi nossa opção, após uma decisão refletida, não iniciar o questionário com questões relativas aos dados pessoais. Iniciamos o questionário com questões referentes aos dados académicos (por exemplo, saber o grau do curso e o ano que o estudante está a frequentar) e reservámos as questões relativas aos dados pessoais após a formulação de perguntas que exigem um maior esforço de reflexão. O nosso principal objetivo foi a opção por uma ordem de questões que evitasse uma curva crescente de esforço, o que poderia conduzir a um maior desinteresse pelo questionário e consequente desistência do preenchimento do mesmo.

**Fase 5:** As questões éticas, o anonimato das respostas e a proteção de dados (Schonlau et al., 2001) são assegurados na parte introdutória do questionário da qual consta também o termo de consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação, sem a aceitação do qual o questionário não avança. Antes da aplicação do pré-teste esta versão foi submetida à apreciação da Comissão de Ética da UID - LE@D de forma a garantir que o questionário respeita os princípios éticos inerentes à investigação.

Conforme o parecer da Comissão de Ética daquela unidade de investigação (Anexo 6 Doc. A 1., p. 429), foram identificados os seguintes aspetos a melhorar:

1. Explicitar o objetivo geral da investigação sobre o teor do questionário que estava omissa na parte introdutória, para maior transparência, no que se refere ao conhecimento dos participantes.
2. Dividir o questionário em partes ou secções, sendo o questionário antecedido de uma expressão que esclareça os participantes que só a partir daquele determinado ponto se encontram as questões a responder.

Desta forma, foi definida uma parte introdutória, o *Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação* e foram apresentadas no terceiro parágrafo os objetivos de investigação afetos ao questionário. Citamos: *Os seus objetivos [do questionário] são: i) contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável “tempo” do estudante a distância online; ii) compreender a relação entre o uso das tecnologias digitais pelo estudante a distância online e as variáveis de gestão do tempo; iii) contribuir para o desenho de serviços de suporte aos estudantes em cursos a distância online, adaptando-o às suas reais necessidades. Os resultados da investigação serão divulgados em 2020.*

Concomitantemente, na declaração formal de consentimento a qual o respondente deve subscrever, foi acrescentada à expressão *Aceito participar* a expressão *e responder ao questionário* (Figura 2. 4).

Após a aceitação do respondente, este terá acesso a uma janela que lhe dá a indicação de que o questionário vai iniciar-se logo que clique no botão *Seguinte* (Figura 2. 3).

Figura 2. 4 - Declaração de Consentimento

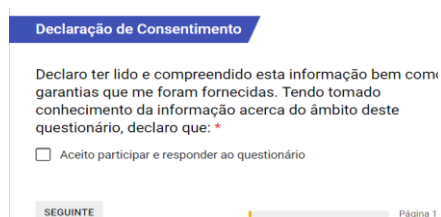
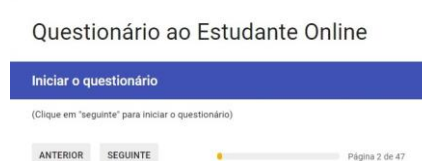


Figura 2. 3 - Botão Iniciar o questionário



Fonte: A autora

Por fim, e no que respeita aos princípios éticos, abraçamos as diretrizes do projeto RESPECT (IES, 2004) do *Institute for Employment Studies* que tem por objetivo o

estabelecimento de uma conduta e referência éticas para a investigação socioeconómica na Europa. A subscrição das diretivas do projeto RESPECT é voluntária e prevê: a) manutenção dos padrões científicos, b) o cumprimento da lei e c) a prevenção de danos pessoais e sociais. De entre as diretivas do RESPECT estão algumas que protegem especialmente os participantes em projetos de investigação, como por exemplo (IED, 2004, p. 4):

- assegurar que a participação em projetos de investigação é voluntária, na base do consentimento informado.
- garantir que todos os pontos de vista ou opiniões são considerados.
- assegurar que os participantes na pesquisa são protegidos contra qualquer tipo de intrusão, angústia, desconforto ou constrangimento físico ou psicológico.
- garantir o respeito pelos indivíduos independentemente do grupo social, raça, etnia, religião, grupo cultural, sexo ou género.

**Fase 6:** Após a análise pela comissão de ética do LE@D o questionário foi examinado por dois especialistas em análise estatística de forma a assegurar a clareza, correção, fiabilidade e objetividade das questões, bem como a adequação das escalas de respostas e das escalas de medida (Hill & Hill, 1998). Após a revisão efetuada pela comissão de ética e pelos especialistas em estatística, foram feitas as alterações ao questionário que se apresentam seguidamente (Tabela 2. 13; Tabela 2. 14; Tabela 2. 15; Tabela 2. 16 e Tabela 2. 17).

Tabela 2. 13 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [1]

Sugestões de alterações
Correção das questões cuja escala de resposta é <i>Nunca -Raramente - Às vezes – Muitas vezes – Sempre</i> de modo a evitar ambiguidades de interpretação e melhorar o entendimento dos respondentes.

Fonte: A autora

Resolução da sugestão de revisão 1: Corrigiram-se as questões, mantendo a escala de Likert para *Muito Raramente ou Nunca – Ocasionalmente – Frequentemente – Muitas Vezes – Quase sempre ou Sempre*.

Tabela 2. 14 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [2]

Sugestões de alterações
Melhorar a redação da questão <i>Em quantas UCs ou ECTS está inscrito atualmente?</i> dado que da forma como está, esta questão origina dados não comparáveis.

Fonte: A autora

Resolução da sugestão de revisão 2: Optou-se por reformular e dividir esta questão. Assim, os estudantes de Licenciatura, Pós-Graduação, Mestrados e Doutorado, bem como os estudantes de ALV inscritos em Unidades Curriculares Isoladas e Curso de Preparação >23 são encaminhados para a questão *Em quantas UCs está inscrito no presente semestre?*” (Questão 4.1.) e os estudantes de Formações Modulares Certificadas são reencaminhados para a questão *Qual o n.º de ECTS em que está inscrito atualmente?* (Questão 4.2.). Os restantes estudantes de Cursos ALV são encaminhados para uma questão de diagnóstico: *O seu curso está organizado em UCs ou ECTS?* (Questão 4.) e daí encaminhados para as questões correspondentes que pretendem averiguar o número de UCs / ECTS em que o estudante está inscrito.

Tabela 2. 15 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [3]

Sugestões de alterações
<p>Relativamente à questão <i>Indique a sua idade</i>, sugere-se que seja tomada uma das seguintes decisões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumem-se as respostas alternativas tendo como ponto de partida uma lista de itens organizados em categorias, não sendo, dessa forma, possível trabalhar com dados estatísticos paramétricos. A manter-se assim, sugere-se que se altere a questão para <i>Indique qual a faixa etária em que se encontra</i> ou <i>Indique a sua faixa etária</i>.</li> </ul> <p>Ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloca-se a questão de forma aberta (o respondente indica a sua idade). Esta opção permite trabalhar os dados estatisticamente paramétricos e irá permitir que sejam feitas correlações estatisticamente mais fortes, relacionando a idade do estudante com outras variáveis.</li> </ul>

Fonte: A autora

Resolução da sugestão de revisão 3: De modo a ser possível fazer-se estudos paramétricos as questões 11. *Indique quantas horas diariamente, em média, dedica à atividade profissional;* 12. *Indique quantas horas, diariamente, em média, dedica à atividade académica;* 13. *Indique quantas horas, diariamente, em média, dedica às atividades e cuidados familiares e pessoais* e questão 24. *Indique a sua idade* passaram a questões abertas, de resposta obrigatória, sendo que as únicas respostas admitidas são a indicação de algarismos.

Tabela 2. 16 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [4]

Sugestões de alterações
Inserir e clarificar as instruções de resposta para cada uma das questões.

Fonte: A autora

Resolução da sugestão de revisão 4: Consoante as questões, foram clarificadas as instruções de resposta; por exemplo: *Assinale apenas uma opção;* *Escreva apenas o número de anos; não utilize palavras. Por exemplo: 2.*

Tabela 2. 17 - Questionário: Sugestões de Revisão (especialistas) [5]

Sugestões de alterações
Na questão 15, os dois primeiros itens são frases na negativa pelo que a escala em questão não é adequada. Sugere-se que as proposições sejam alteradas para frases afirmativas.

Fonte: A autora

Resolução da sugestão de revisão 5: Alterado o primeiro item da questão 15. para *Quando estudo estou online* (em vez de *Quando estudo não estou online*) e o segundo item para *Estudo num local tranquilo, sem distrações* (em vez de *Não estudo em locais com ruído e distrações*). Alterado ainda o quarto item da questão 14. para *O curso online ajuda a disciplinar-me* (em vez de *O curso online não ajuda a disciplinar-me*).

**Fase 7:** No que respeita ao desenho do **layout do questionário**, optámos por construí-lo nos formulários do Google (alojado no Google Drive), decisão que foi tomada tendo em conta as seguintes observações: a) fácil e intuitiva utilização e construção, b) ferramenta gratuita, c) produto de fácil divulgação seja por email, por redes sociais ou na plataforma de aprendizagem (através da divulgação do respetivo link), d) respeito pelo ambiente (na medida em que não é utilizada a impressão em papel), e) acompanhamento, em tempo real, da taxa de resposta ao questionário e possibilidade de uma pré-análise dos resultados rápida e eficiente (através da observação das frequências de resposta associadas às diversas variáveis). Decidimos ainda utilizar um *layout clean*, isto é, sem adornos, sem imagens ou gráficos. É utilizada uma única imagem (os logotipos do LE@D e da FCT) na parte de apresentação e legitimação do questionário. Optámos por colocar uma questão por ecrã, de modo a não cansar o respondente, o que se demonstra especialmente útil nas questões que têm vários itens de resposta a classificar pelo respondente. Ainda assim, o estudante tem a possibilidade de acompanhar, no canto inferior direito, o indicador de progresso do questionário (cf. Figuras 2. 3 e 2. 4, p. 86).

Ainda como vantagens da utilização dos questionários online, destacamos as apontadas por Gosling e Johnson (2011): a) permitem uma grande variedade de formatos sob os quais se podem apresentar as questões bem como as possibilidades de resposta (questões abertas, fechadas, de escolha múltipla, alternativas, dicotómicas, resposta única e de ranking); b) permitem a utilização de várias ferramentas multimédia como vídeos, podcasts e imagens; c) por serem online, os questionários poderão estimular os respondentes a serem mais honestos nas suas respostas mesmo nas questões que possam ser mais sensíveis. A estas vantagens acrescentamos ainda uma da qual fizemos uso no

nosso questionário – os questionários online podem ser programados para conduzir o respondente a uma pergunta específica de acordo com as respostas que deu anteriormente.

No que respeita às questões abertas, os questionários online também apresentam vantagens particulares na medida que excluem a necessidade de transcrição das respostas uma vez que estas são já apresentadas eletronicamente bastando que sejam copiadas para um documento de edição de texto (Gosling & Johnson, 2011) reduzindo os custos associados à edição e codificação dos dados. Acrescem ainda as evidências de que os respondentes tendem a dar respostas mais longas e honestas a questões mais sensíveis quando respondem a um questionário eletrónico (Schonlau et al., 2001).

**Fase 8:** Aplicação do questionário versão pré-teste a seis estudantes. Os estudantes não identificaram dificuldades de maior no entendimento e interpretação das questões e confirmou-se que o tempo médio de resposta ao questionário ronda os 15 minutos (Anexo 7, p. 431). A esta fase seguiu-se a revisão do questionário e definição da versão final na qual se procederam às seguintes alterações (Tabela 2. 18).

Tabela 2. 18 - Questionário: Sugestões de Revisão (estudantes)

Sugestões de alterações	Resolução /Decisão
No que respeita à questão 9. <i>Identifique a situação face ao emprego</i> foi sugerido a adição da opção Voluntário/a.	Acrescentaram-se às opções de resposta as seguintes categorias: <i>doméstico/a; cuidador/a informal; voluntário/a</i>

Fonte: A autora

**Fase 9:** Quanto à **divulgação e aplicação do questionário** optámos por solicitar aos diversos responsáveis de departamento e de curso, bem como a alguns professores, que divulgassem o questionário junto dos seus cursos e turmas, independentemente do ano frequentado. Evitámos a divulgação do questionário junto de redes sociais de modo a garantir a divulgação do mesmo apenas junto do nosso público-alvo – estudantes a distância de uma universidade a distância online. A divulgação do questionário através de *mailing list* não foi considerada tendo em conta a limitação do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados em vigor em Portugal desde 25 de maio de 2018 (Regulamento 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016). Por outro lado, a não divulgação do questionário em redes sociais permitiu-nos um maior controlo no sentido de evitar respostas duplicadas. A nossa amostra constitui-se assim de carácter não aleatório e de conveniência, pelo que os resultados são meramente exploratórios. Nas amostras por conveniência os respondentes autoselecionam-se; isto é, após a publicação

em fórum no espaço online das coordenações dos cursos, os estudantes têm a possibilidade de escolher responder ou não ao questionário pelo que podem considerar-se voluntários (Schonlau et al., 2001).

De modo a motivar os estudantes a responderem, assumimos o compromisso de um sorteio de um tablet entre os respondentes (Gubrim & Holstein, 2001; Schonlau et al., 2001) e oferecemos aos estudantes a possibilidade de escolher se desejam ou não participar nesse sorteio. Aos estudantes que assinalaram participar no sorteio foi solicitado que indicassem o email para contacto futuro, sorteio e divulgação do vencedor.

**Fase 10:** Para a **análise e tratamento estatístico dos dados** do questionário recorreremos ao software IBM SPSS Statistics versão 25. Para o efeito, foram utilizados dados paramétricos e de correlação. As questões abertas, de produção escrita por parte dos respondentes foram analisadas através do método de análise de conteúdo, classificando e categorizando as respostas (Bardin, 2009) cujo processo que se descreverá detalhadamente mais adiante neste trabalho, quando descrevermos a análise de conteúdo das entrevistas.

O questionário (Anexo 8, p. 443) foi aplicado num único momento e reveste-se de uma natureza transversal.

Tabela 2. 19 - Protocolo do Questionário

Introdução Legitimação do questionário	Apresentação, legitimação do questionário e Declaração de Consentimento. Caso o respondente não selecione a opção <i>Aceito participar e responder ao questionário</i> , o questionário não avançará para as questões seguintes.
Parte I Dados Académicos	Composta por 12 questões de resposta alternativa. O respondente não terá de responder a todas já que cada uma das questões aponta para uma questão específica e exclusiva para quem deu uma dada resposta anteriormente. Por exemplo, deste grupo de questões um estudante de licenciatura responderá apenas a cinco. Pretende-se identificar o grau do curso que o estudante frequenta, o departamento a que corresponde, o ano frequentado, o regime (tempo integral ou parcial) e o número de UCs ou ECT's em que está inscrito. Pretende-se conhecer a experiência na aprendizagem online, a modalidade de ingresso e, por fim, saber há quantos anos o respondente não estuda.
Parte II Competências Digitais prévias	Composta por uma única questão que pretende avaliar as competências digitais antes da entrada no curso a distância; constituída por 12 afirmações as quais o estudante deve classificar segundo uma escala de Likert de cinco níveis em que 1 significa <i>Não Dominava</i> e 5 significa <i>Dominava Totalmente</i> .
Parte III Gestão do Tempo	As 13 questões que compõem esta parte têm por objetivo identificar as variáveis facilitadoras e inibidoras de uma boa gestão do tempo. São questões de resposta alternativa e questões constituídas por afirmações a serem classificadas através de uma escala de Likert de cinco níveis de concordância ( <i>Discordo Totalmente</i> a <i>Concordo Totalmente</i> ) ou de frequência ( <i>Nunca</i> a <i>Sempre</i> ).
Parte IV Motivações	Pretende-se saber quais as motivações que conduziram o estudante a voltar a estudar e quais as motivações que o levaram a procurar um curso a distância, especificamente. Constituída apenas por duas questões, ambas contêm

	diversas afirmações que o respondente vai classificar conforme a concordância ( <i>Discordo Totalmente a Concordo Totalmente</i> ).
Parte V Redes Sociais	Composta por uma questão com três afirmações cuja resposta é representada por uma matriz em escala de Likert, pretende-se inferir qual o perfil do respondente conforme a classificação de White e Le Cornu (2011, 2017) perante a utilização das redes sociais.
Parte VI Dados Pessoais	Neste grupo, encontramos questões de resposta rápida e alternativa tais como a idade, sexo, estado civil, nacionalidade ou distância entre o local de trabalho e a casa do respondente.
Parte VII Competências Digitais (atuais)	Composta por uma questão constituída por 14 afirmações, é uma das mais exigentes na medida que tem por objetivo que o estudante reflita sobre as competências digitais que já dominava antes de ingressar no curso a distância, as que adquiriu ao longo do primeiro ano do curso e aquelas que ainda não adquiriu.
Final e Agradecimentos	Para além da indicação que o questionário chegou ao fim e dos agradecimentos, é sublinhado o carácter anónimo dos dados recolhidos e a proteção da identidade. O respondente é informado que, caso pretenda receber os resultados preliminares e finais da investigação, poderá indicar, facultativamente, o nome e o email

Fonte: A autora

#### 2.6.4. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DO QUESTIONÁRIO

Para o tratamento estatístico do questionário recorreremos ao software IBM SPSS Statistics versão 25.

Apresentamos, seguidamente, os testes e procedimentos de tratamento de dados efetuados:

- a) Para testar a proporção da amostra face ao universo foi aplicado o teste Qui-Quadrado de Pearson ( $\chi^2$ ); teste de ajustamento.
- b) Nos agrupamentos de questões, em que os respondentes responderam a diversos itens relacionados com uma única temática, classificando a resposta segundo uma escala de Likert, realizámos uma análise ACP (Análise de componentes principais com rotação Varimax). No seguimento, foram realizados os testes KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), o teste de esfericidade de Barlett e o teste Alpha de Cronbach. Da análise dos resultados destes testes estatísticos algumas variáveis foram agrupadas em categorias mais abrangentes, porém, significantes.
- c) Para a testagem de comparação de médias entre dois grupos independentes, foi utilizado o teste paramétrico T para amostras independentes. Para a testagem de comparação de médias entre três ou mais grupos independentes, foi utilizado o teste paramétrico de One-Way ANOVA. Para o efeito, foram assegurados os pressupostos de normalidade por grupo na variável dependente (teste de Kolmogov-Smirnov  $n > 50$ , Shapiro-Wilk  $n \leq 50$ ) e de homogeneidade de variâncias (teste de Levene). Quando não se verificou a normalidade de distribuição, mas dispôs-se de grandes amostras ( $n > 30$ ) sem graves afastamentos da normalidade ( $Sk < |3|$  e  $Ku < |7|$ ), evocou-se o Teorema do Limite Central e assumiu-se que as distribuições eram

aproximadamente normais (Mâroco, 2018). No caso de pequenas amostras, realizou-se a alternativa não paramétrica ao teste T e a One-Way ANOVA, respetivamente, o teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis.

- d) Em diversas questões, a investigação revelou necessária a comparação de dados entre diversas variáveis, pelo que foram desenhadas tabelas cruzadas, por exemplo, comparando os resultados obtidos conforme grau do curso com a variável sexo.
- e) Diversas variáveis, incluindo algumas das que foram alvo de análise ACP, foram observadas isoladamente recorrendo a uma análise simples de contagem e registo de frequências com a respetiva apresentação em percentagem bem como em medidas de cálculo central simples, tais como médias, modas e medianas sempre que tal se justificou.
- f) Os dados foram apresentados graficamente através de gráficos de barras simples, gráficos de barras agrupadas, gráficos de linhas, gráficos circulares e diagramas de extremos e quartis, conforme se demonstrou mais proficiente tendo em conta a natureza dos dados.

#### 2.6.5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

Como referimos, o questionário tem duas questões de resposta aberta: a Questão 20. – *Que sugestões faz à instituição para que o/a ajude a melhorar a sua gestão de tempo?* e a Questão 21.1. *Outras motivações [para ingressar num curso superior]. Indique quais.*

As respostas foram sujeitas a análise de conteúdo observando os procedimentos sugeridos por Stake (2007) e Bardin (2009) e que foram também utilizados na análise de conteúdo das entrevistas, processo que se apresentará adiante. A codificação das respostas foi feita seguindo a seguinte norma: indicação do código atribuído ao estudante; por exemplo – EQ4 - em que E significa *estudante* e Q *questionário*, seguido do número do questionário (4), seguidos das letras H (Homem) ou M (Mulher) que identificam o sexo do estudante e ainda dos códigos LI (licenciatura), ME (mestrado) ou DO (doutoramento) que indicam o grau do curso que o estudante está a frequentar. Por exemplo, o questionário EQMLI corresponde a um estudante do sexo feminino que está a frequentar um curso de licenciatura.

No que respeita à Questão 20. Foi definido previamente um único tema – *Gestão do Tempo* e uma única categoria – *Sugestões à Instituição/Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante*. Após uma primeira leitura superficial das respostas e diversas leituras em profundidade foram encontradas as subcategorias e indicadores de

unidades de registo que se apresentam nas tabelas seguintes. A primeira subcategoria encontrada – *Calendário de atividades e provas* - é composta pelos indicadores: a) *Envio de alertas*; b) *Aplicativos de gestão do tempo e do estudo*; c) *Calendarização nos PUC (Plano da Unidade Curricular) e nos Contratos de Aprendizagem*; d) *Calendário partilhado*; e) *Calendário mais flexível e prazos mais alargados* e f) *Calendário mais estruturado e rígido* (Tabela 2. 20).

Tabela 2. 20 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [1]

Tema: Gestão de Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões à Instituição/Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante	Calendário de Atividades e Provas	Envio de alertas: o estudante sugere que devem ser enviados alertas em pop-up, email, SMS ou que seja colocada de forma destacada no AVA informação sobre a proximidade de atividades e provas, bem como a proximidade do final dos prazos.	EQ2HLI: <i>informações pop-up em calendário sobre os e-folios</i>
		Aplicativos de gestão do tempo e do estudo: o estudante sugere que a plataforma de aprendizagem deve disponibilizar um aplicativo para ajudar a gerir o tempo.	EQ46HDO: <i>Destacar a importância de plataformas digitais e aplicativos para gestão do tempo e do estudo.</i>
		Calendarização nos PUC e Contratos de Aprendizagem: o estudante sugere uma melhor calendarização nos PUC e nos Contratos de Aprendizagem e o cumprimento efetivo dos mesmos, incluindo definição clara dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação bem como a definição do tempo estimado para cada tarefa.	EQ91HME: <i>Melhorar a calendarização nos PUC de algumas UCs.</i>
		Calendário partilhado: o estudante sugere um único calendário para todas as UCs e todos os estudantes, de forma a evitar a sobreposição de datas entre as tarefas das diferentes UCs.	EQ52HME: <i>Um calendário de entrada das unidades e um sistema estilo calendário do google onde cada docente pode colocar as suas atividades.</i>
		Calendário mais flexível e prazos mais alargados: o estudante sugere que deverá existir mais tolerância quanto aos prazos de entrega dos trabalhos de avaliação.	EQ134MME: <i>Sugere-se uma organização temporal mais flexível e alargada.</i>
		Calendário mais estruturado e rígido: o estudante sugere que os prazos estipulados nos PUC e no Contrato de Aprendizagem devem ser cumpridos rigorosamente, quer pelos estudantes como pelos professores de forma a evitar a procrastinação.	EQ165HLI: <i>Maior rigor nos PUCs, que os docentes cumpram os prazos.</i>

Fonte: A autora

A segunda subcategoria encontrada – *Boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo* é composta por um único indicador: *Formação em gestão de tempo*. A terceira subcategoria encontrada – *Modelo Pedagógico* - integra dois indicadores, a saber: a) *Mais comunicação síncrona*; b) *Menos trabalho colaborativo*. A quarta subcategoria – *Papel do professor/tutor* – contém os indicadores: a) *Mais feedback e mais rápido*; b) *Mais apoio e motivação* (Tabela 2. 21).

Tabela 2. 21 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [2]

Tema: Gestão de Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões à Instituição/Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante	Boas práticas em EaD e gestão de tempo	Formação em gestão de tempo: o estudante sugere que a universidade faculte formação em boas práticas de gestão de tempo.	EQ60HDO: <i>Curso de boas práticas em estudos à distância</i>
	Modelo Pedagógico	Mais comunicação síncrona: o estudante sugere que aulas Síncronas, videoconferências e <i>chats</i> o ajudariam na gestão do tempo.	EQ92HLI: <i>Aulas virtuais síncronas.</i>
		Menos trabalho colaborativo: o estudante sugere que existam menos trabalhos de grupo e menos comunicação em fórum.	EQ145MLI: <i>Não ser obrigatório a participação nos fóruns</i>
	Papel do Professor/tutor	Mais <i>feedback</i> e mais rápido: o estudante indica que deveriam de existir mais momentos de interação com o professor, bem como um <i>feedback</i> mais rápido do mesmo.	EQ41HME: <i>Participação ativa por parte dos docentes</i>
		Mais apoio e motivação: o estudante indica que o professor deveria ser mais assertivo e empático, dar mais apoio e motivar mais o estudante.	EQ59HLI: <i>Maior ajuda por parte dos docentes.</i>

Fonte: A autora

A quinta subcategoria – *Recursos Pedagógicos* – é composta pelos indicadores: a) *Mais diversidade de recursos digitais* e b) *Sebentas e apontamentos*. A sexta subcategoria encontrada na análise de conteúdo da Questão 20. – *Atividades formativas* – compõe-se pelas categorias dicotómicas: a) *Mais atividades formativas*; b) *Menos atividades formativas*. Uma sétima subcategoria - *Aspetos técnicos* – é composta pelas categorias: a) *Suporte Técnico* e b) *Layout*. Por fim, foi definida uma última subcategoria referente aos estudantes que não apresentam qualquer sugestão. Porém, sentimos a necessidade de criar dois tipos de indicadores nesta subcategoria; um para os estudantes que não têm quaisquer sugestões a fazer porque estão satisfeitos ou porque consideram que a melhoria da gestão

do tempo é uma variável que só depende deles próprios, indicador que apelidamos de *sem sugestões*; e outro indicador para os estudantes que indicam não ter sugestões ou não sabem/não respondem, não apontando qualquer justificação para a ausência de resposta – *sem sugestões, NS/NR*. (Tabela 2. 22).

Tabela 2. 22 - Análise do Questionário: Indicadores da Categoria Sugestões à Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante [3]

Tema: Gestão de Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões à Instituição/Universidade para melhorar a gestão do tempo do estudante	Recursos Pedagógicos	Mais diversidade de recursos digitais: o estudante indica que os recursos devem ser mais diversificados no que respeita ao seu formato, evitando os documentos escritos e apenas de leitura. Entre os formatos mais sugeridos encontram-se as aulas gravadas, vídeos e podcasts.	EQ33MME: <i>Sugiro mais diversidade [...] na forma como os conteúdos são apresentados. Até ao momento tem sido essencialmente a leitura de textos e o comentário aos mesmos [...]</i>
		Sebentas e Apontamentos: o estudante indica que deveriam ser disponibilizados mais apontamentos e sebentas.	EQ102HLI: <i>Disponibilizar sebentas</i>
	Atividades formativas	Mais atividades formativas: o estudante sugere que sejam disponibilizadas atividades formativas mais frequentemente.	EQ14HLI: <i>Atividades semanais, sempre!</i>
		Menos atividades formativas: o estudante sugere menos atividades e tarefas.	EQ188MME: [Temos] <i>tarefas semanais imensas, parecendo que não trabalhamos [...]</i> como se apenas fôssemos estudantes universitários
	Aspetos Técnicos	Suporte técnico: o estudante sugere que exista apoio técnico mais rápido e maior disponibilidade do mesmo.	EQ132HME: <i>Maior apoio e rapidez da área de suporte técnico</i>
		Layout: o estudante sugere que o layout das UCs na plataforma deve ser melhorado e mais amigável.	EQ142MME: <i>Melhorar o ambiente da plataforma do eLearning, é pouco amigável</i>
	Sem sugestões	Sem sugestões: o estudante indica que não tem sugestões ou porque está satisfeito ou porque indica que a responsabilidade de gestão do tempo é sua e a universidade nada pode fazer para alterar isso.	EQ13MLI: <i>Penso que a instituição tem as coisas muitíssimo bem organizadas. A minha disponibilidade é que nem sempre é a melhor</i>
		NS/NR: o estudante não responde à questão.	---

Fonte: A autora

A Questão 21.1. requer uma resposta aberta pelo que definimos também uma análise de conteúdo das respostas. Esta questão é antecedida de uma outra, a Questão 21., composta por diversos itens que o estudante deve classificar numa escala de Likert (escala

de concordância de cinco níveis, de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*). A questão é seguinte: *O que o/a motivou a ingressar ou reingressar no seu curso?* E os itens são: a) *satisfação pessoal*; b) *pressão profissional*; c) *progressão na carreira profissional*; d) *aperfeiçoamento profissional*; e) *profissionalização*; f) *reconversão profissional*; g) *pressão social/familiar*; h) *melhoria das condições financeiras* e i) *desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento*. Após a Questão 21., que foi tratada estatisticamente, apresentamos a Questão 21.1. abrindo a oportunidade aos respondentes de poderem referir outros aspetos ou motivações que não estejam previstos nos itens anteriores. A questão, de resposta não obrigatória, é *Outras motivações. Indique quais*. Após a análise de conteúdo das respostas verificaram-se dois aspetos relevantes: apenas 17,9% dos estudantes (38fr registadas) da amostra (N = 212) responderam a esta questão e, à exceção de uma resposta, todas as outras podem ser classificadas como pertencendo a uma das categorias da questão 21. Assim, o novo item ou categoria a ser considerado na análise dos resultados é *Argumento para utilizar com os filhos*, considerando que o mesmo se encontra devidamente fundamentado na literatura.

No Anexo 9 (p. 477). apresenta-se a análise de conteúdo efetuada às das questões abertas do questionário.

#### 2.6.6. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA ENTREVISTA

As entrevistas são um instrumento privilegiado de recolha de dados qualitativos dado que nos permitem observar e compreender o significado que os sujeitos atribuem à sua experiência. “Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Trata-se de dados que são citações diretas das pessoas sobre as suas experiências, sentimentos, opiniões e conhecimentos (Patton, 1990).

As entrevistas podem ser aplicadas como estratégia de recolha de dados ou como estratégia para aprofundar dados menos claros obtidos através de outros instrumentos qualitativos ou quantitativos. Assim, não é objetivo dos entrevistadores obter simples respostas *sim* ou *não*, mas aprofundar, descrever ou explicar um determinado episódio ou uma ligação entre factos (Stake, 2007). No nosso caso, optamos pela entrevista como técnica para aprofundar os dados dos questionários.

As entrevistas são classificadas segundo o grau de diretividade e segundo o grau de profundidade do material recolhido (Bardin, 2009). De entre as diversas tipologias de entrevista optamos pelas entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas (os dois termos são utilizados pelos diversos autores) o que nos permitirá tirar partido de uma pré-estrutura essencial à condução das entrevistas, para que as perguntas a colocar se mantenham em volta da questão central de investigação e, simultaneamente, da espontaneidade e flexibilidade das entrevistas não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoud, 2005; Salmons, 2012). “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os diversos sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). “Por outro lado, [...] a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente «diretivo» das intervenções do entrevistador” (Albarello *et al* 2005, p. 87).

Bardin (2009) indica que as entrevistas semidiretivas tendem a ser de menor duração do que as entrevistas não diretivas (cerca de 40 páginas transcritas) e, também, mais fáceis de conduzir, assumindo um estilo relativamente informal (Mason, 1996).

Apesar de as entrevistas serem um instrumento privilegiado, isso não significa que o processo de construção e aplicação das entrevistas seja simples. Como afirma Stake (2007, p. 81) “É assustadoramente fácil não conseguir fazer as perguntas certas e terrivelmente difícil conseguir guiar alguns dos entrevistados possuidores de informações relevantes para a nossa seleção de problemas [...] Obter o consentimento para entrevistas é talvez a tarefa mais fácil na investigação com estudos de caso. Conseguir uma boa entrevista já não é tão fácil”.

As entrevistas foram realizadas individualmente, a distância, de forma síncrona. Para o efeito, utilizámos a ferramenta de comunicação *Skype*, após confirmar se os estudantes convidados tinham o software instalado no computador ou no *smartphone*, e se sabiam utilizá-la.

As razões pelas quais optámos pela entrevista síncrona a distância relacionam-se diretamente com o contexto da investigação. Considerando que os sujeitos são estudantes a distância online, as entrevistas a distância permitem ultrapassar quaisquer

constrangimentos de dispersão geográfica, de mobilidade física e até mesmo constrangimentos de carácter financeiro, evitando as deslocações (Gosling & Jonhson, 2011; Janghorban et al., 2014). Por outro lado, atualmente, o desenvolvimento das tecnologias e o relativo fácil acesso às mesmas já permite uma comunicação a distância muito idêntica àquela que é feita face-a-face uma vez que a possibilidade de utilização do áudio e da imagem não embarga a receção de pistas visuais apesar de, como afirmar Carter (2011), “some body language is visible in Skype vídeo format, typically only the upper body and face will be visible” (Carter, 2011, p. 4). Por outro lado, quando os entrevistados se sentem confortáveis na utilização do Skype, isso reflete-se na forma como o utilizam: a velocidade e o ritmo do discurso durante as entrevistas são um indicador do à-vontade dos entrevistados que utilizam essa ferramenta de comunicação tão naturalmente como utilizam o telefone (AlKhateeb, 2018). Ainda assim, considerámos a experiência de AlKhateeb (2018) com a utilização do Skype nos seus trabalhos de investigação. Pese embora a autora tenha trabalhado num contexto social e cultural muito específico - o da Arábia Saudita - alerta-nos para o facto da probabilidade de os entrevistados poderem recusar ou uso da câmara de vídeo (ou até que possam não ter câmara), para garantir a proteção da sua privacidade. Neste contexto, afirma a autora, “First I tried to utilizing both audio and video features of Skype while conducting the pilot study. From that pilot study I noticed some of the participants were hesitant to switch on their cameras as they have stated that it made them feel vulnerable and breached” (AlKhateeb, 2018, pp. 2254-2255). Assim, considerando esta experiência e esta possibilidade, considerámos usar apenas o áudio nas entrevistas realizadas pelo Skype caso os estudantes não tivessem ou não aceitassem o uso da câmara.

Tal como sugerido por Bardin (2009), Patton (1990), Stake (2007) foram desenhados um protocolo e um guião de entrevista onde se definiram as principais perguntas e algumas questões exploratórias, bem como os objetivos dessas questões para o propósito da investigação. Uma das maiores vantagens do guião de entrevista é garantir que o investigador utiliza cuidadosamente e da melhor maneira possível o tempo limitado que tem para fazer as entrevistas (Patton, 1990). Assim, “O entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas (...) indicando que há preocupação de cumprir alguns objetivos” (Stake, 2007, pp. 81-82). Igualmente, o autor sugere que se façam questões de recapitulação com alguma frequência

para que se confirme que aquilo que o entrevistado afirmou é exatamente o que o investigador interpretou.

Segundo a categorização de Patton (1990) existem seis tipos de questões que podem ser colocadas em entrevistas de investigação. São elas questões sobre:

- a) **Experiências e comportamentos**, nas quais se pretende que o entrevistado descreva as suas experiências, ações e atividades face a determinada situação e em determinado contexto.
- b) **Opiniões e valores**, para que possam compreender-se os processos cognitivos e interpretativos dos sujeitos. São questões que nos dão indicações sobre os objetivos, valores intenções e desejos dos entrevistados.
- c) **Sentimentos**, para que possam compreender-se as respostas emocionais das pessoas face à experiência vividas e crenças.
- d) **Conhecimentos**, para conhecer quais as informações factuais que os entrevistados têm sobre determinado assunto.
- e) **Sensoriais**, são questões que nos permitem saber qual a informação recebida pelos sentidos dos entrevistados, estejamos a falar da visão, audição, olfato, paladar ou tacto.
- f) **Características sociais e/ou demográficas**, para conhecer melhor as características do entrevistado, bem como o contexto social em que está integrado e a sua relação com outras pessoas.

As entrevistas foram gravadas, respeitando o código ético da investigação e posteriormente transcritas. Sempre que possível, foram transcritos também os sinais de linguagem não-verbal tais como hesitações ou silêncios (Bardin, 2009).

#### 2.6.6.1. RECRUTAMENTO DOS ENTREVISTADOS

Os estudantes entrevistados foram recrutados de entre os estudantes que responderam ao questionário. No final do questionário, os estudantes encontraram duas questões, uma que questiona se o respondente pretende participar no sorteio de um *tablet* e outra que questiona *Pretende continuar a colaborar com a presente investigação? (Se SIM, poderá ser contactado/a no futuro, por exemplo, para uma entrevista)*. Os estudantes encontraram como hipóteses de resposta *Sim* ou *Não*. Os estudantes que responderam *Sim* foram encaminhados para uma outra questão – *Se respondeu SIM a uma das últimas questões (SORTEIO do TABLET ou Colaboração Futura), por favor, indique o seu email institucional. Email institucional (Exemplo 10000@estudante.uab.pt)*. Estas questões

implicam uma pré-aceitação do estudante para voltar a ser contactado no sentido de continuar a colaborar com a investigação (Figura 2. 5).

Foi a partir da lista de estudantes que aceitaram continuar a colaborar com a investigação e após uma análise preliminar das respostas dadas ao questionário que os respondentes foram recrutados. Assumimos a amostra das entrevistas de carácter puramente conveniente. Os estudantes seleccionados foram contactados por email e convidados a participar nas entrevistas de investigação (Anexo 11, p. 511). Dos 29 convites para entrevista enviados, recebemos resposta positiva de sete estudantes. Foram realizadas sete entrevistas (quatro estudantes de licenciatura, um estudante de mestrado e dois estudantes de doutoramento). Após a aceitação do convite, foram trocados outros emails com os estudantes no sentido de marcar o dia e a hora em que iria desenvolver-se a entrevista síncrona. Em alguns casos, foi necessário dar instruções aos estudantes para que instalassem a aplicação Skype, dado que nem todos conheciam ou tinham a aplicação instalada.

Figura 2. 5 - Questões de pré-recrutamento de respondentes para a entrevista

Participação no sorteio e disponibilidade para continuar a colaborar na presente investigação

Pretende participar no sorteio do Tablet? \*

Sim

Não

---

Pretende continuar a colaborar com a presente investigação? (Se SIM, poderá ser contactado no futuro, por exemplo para uma entrevista) \*

Sim

Não

Se respondeu "SIM" a uma das duas últimas questões (SORTEIO do TABLET ou Colaboração Futura), por favor, indique o seu email institucional

Email institucional (Exemplo [10000@estudante.uab.pt](mailto:10000@estudante.uab.pt))

Fonte: A autora

As entrevistas, semiestruturadas, com uma duração previsível entre 45 minutos a 1 hora, foram gravadas e transcritas para um processador de texto para serem tratados os dados.

#### 2.6.6.2. QUESTÕES ÉTICAS

Considerando a intenção de realizar as entrevistas via Skype e que as mesmas fossem gravadas – o software permite atualmente a gravação de som e imagem da videoconferência – questionámos a Comissão de Ética da unidade de investigação da Universidade Aberta, o LE@D, se seria suficiente a gravação do consentimento informado antes do início da entrevista propriamente dito ou se seria necessário que a informação relacionada com a proteção de dados e consentimento fossem fornecidos por escrito e se, nesse caso, o entrevistado deveria devolver assinado o consentimento antes da realização da entrevista (Anexo 10 Doc. A. 2, p. 509). Recebemos da Comissão de Ética a informação que o consentimento informado por via verbal é aceitável, em especial nos casos em que não é possível por via escrita, como numa entrevista via telefone, desde que seja documentado eletronicamente, podendo os entrevistados terem acesso antecipadamente à informação relativa à proteção de dados (Anexo 10 Doc. A. 3, p. 510). Seguindo as orientações da Comissão de Ética, enviámos a solicitação de entrevistas por email, aos estudantes que autorizaram ser contactados. Nessa solicitação informamos que necessitaríamos de autorização para a realização da entrevista (Anexo 11, p. 511). Deduzimos que os estudantes que respondessem ao email aceitando a realização da entrevista estariam, de alguma forma, a dar um pré-consentimento informado. Aquando da realização da entrevista e antes do início formal da mesma, os estudantes foram informados dos objetivos e da importância da participação na investigação; foi assegurado o anonimato do estudante e de quaisquer outras pessoas ou dados que pudessem identificá-lo e foi solicitada autorização para gravar a entrevista; a qual foi dada expressamente e da qual mantemos registo eletrónico.

A codificação dos entrevistados mantém-se a mesma atribuída aos questionários, sendo possível, pelo código atribuído, consultar as respostas ao questionário e a entrevista de um dado estudante.

O facto de a entrevista ser online, dá ao entrevistado a possibilidade de desistir em qualquer momento do processo caso se sinta desconfortável, podendo essa característica aumentar a taxa de absentismo (Janghorban et al., 2014). Porém, tudo fizemos para manter o entrevistado confortável, criando empatia e evitando questões ou quaisquer comentários que pudessem ferir suscetibilidades.

Todos os entrevistados aceitaram a entrevista via Skype apesar de, em dois dos casos, ter sido necessária a instalação do software no computador ou no telemóvel. Nenhum dos estudantes manifestou dificuldades técnicas na instalação. Também todos os entrevistados aceitaram ligar a câmara web. Porém, por questões técnicas relacionadas com a rede de comunicação e largura de banda, foi necessário desligar a câmara em duas das entrevistas para melhorar a qualidade do som.

### 2.6.6.3. O GUIÃO DE ENTREVISTA

O guião de entrevista bem como a metodologia e procedimentos a aplicar nos convites foram igualmente submetidos à Comissão de Ética para apreciação e avaliação, tendo os mesmos sido aprovados sem objeções. Apresenta-se, seguidamente o guião de entrevista aplicado (Tabela 2. 23).

Tabela 2. 23 - Guião de Entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões / Tópicos
A. Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o/a Entrevistado/a - Solicitar autorização para gravar a entrevista e utilizar os dados resultantes na investigação.	a) Informar o/a entrevistado/a sobre a temática e objetivos da entrevista; b) Sublinhar a importância da participação dos entrevistados para o sucesso do trabalho; c) Assegurar a confidencialidade das informações prestadas; d) Solicitar autorização do estudante para gravar a entrevista e utilizar os dados para a investigação
B. Dados pessoais e socioeconómicos	- Delinear o perfil pessoal do/a entrevistado/a - Recolher os dados pessoais e socioeconómicos do/a estudante (sexo, idade, situação face ao emprego, n.º de filhos).	1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua situação atual face ao emprego? (Trabalhador, desempregado, reformado, ...) 3. Tem dependentes? Quantos? 4. Quantos anos esteve sem estudar antes de frequentar este curso?
C. Experiência anterior em aprendizagem online	- Conhecer a familiaridade do entrevistado com a comunicação online.	5. Qual o curso/grau académico que está a frequentar atualmente? 6. Já tinha frequentado algum curso em eLearning, anteriormente? 7. Antes do curso, frequentava habitualmente comunidades de aprendizagem online síncronas ou assíncronas? Se sim, quais?
D. Motivações	- Conhecer as motivações que levaram o/a estudante a frequentar um curso superior - Conhecer as motivações que levaram o/a estudante a frequentar um curso superior a distância.	8. O que o motivou a frequentar este curso superior? 9. Porque escolheu um curso a distância online?

E. Ingresso na Universidade	- Conhecer como foi a adaptação do/a estudante ao ensino-aprendizagem online.	10. Como sentiu quando iniciou o curso? Como foram os primeiros dias do curso? 11. Quais foram as suas principais dificuldades, se as teve, quando iniciou o curso?
F. Gestão do Tempo	- Conhecer o cotidiano do/a estudante a distância online. - Conhecer as estratégias de gestão de tempo utilizadas pelo estudante.	12. Descreva como é o cotidiano do seu dia... (quantas horas dedica à família, ao trabalho, à academia?) 13. Antes de frequentar este curso, delineou ou pensou em alguma estratégia de gestão de tempo? (Se sim, essa estratégia demonstrou-se adaptada?) 14. Atualmente, como gere o seu tempo; isto é, quais as estratégias de gestão de tempo que utiliza? [Acha que as suas estratégias são o suficiente ou poderia fazer diferente/melhor?] 15. Que conselhos daria a uma pessoa que se candidata a um curso superior a distância, no modelo que frequenta atualmente?
G. Sugestões	- Sugestões de melhoria - Agradecimentos	16. Na sua opinião, que serviços a Universidade poderia ter ou melhorar no sentido de ajudar os estudantes a fazerem uma melhor gestão de tempo?

Fonte: A autora

Considerando que todos os entrevistados já haviam, antecipadamente, respondido ao questionário, as respostas às questões 1 a 6 previstas no *Guião de Entrevista* e relativas aos dados socioeconómicos bem como as relativas à experiência anterior em eLearning foram previamente verificadas no questionário e apenas se solicitou ao estudante que confirmasse as respostas. Assim, o foco foi colocado nas questões abertas, as quais importam aprofundar no âmbito da investigação.

#### 2.6.6.4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A análise, interpretação e tratamento das entrevistas iniciou-se, numa primeira fase, com a codificação dos sujeitos e de todos os elementos que pudessem identificá-los ou a outras pessoas e com uma primeira leitura flutuante e uma pré-análise, explorando o material. Através da interpretação das respostas partiu-se para uma primeira inferência que nos permitiu iniciar o desenho das primeiras categorias (Bardin, 2009). Segundo a mesma autora, a codificação compreende ainda os *recortes* (a escolha das unidades de registo), a *enumeração* (escolha das regras de contagem) e *classificação*, que corresponde à escolha das categorias.

A nossa análise de conteúdo é categorial, partindo da interpretação direta das circunstâncias, opiniões e vivências individuais até que as mesmas possam agrupar-se em

classes (Stake, 2007) ou categorias cujas contagens são feitas através de uma dedução racionalizada (Bardin, 2009). A esta interpretação também pode dar-se o nome de inferência. Porém, trata-se de uma inferência racional, “lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação a outras proposições já aceites como verdadeiras” (Bardin, 2009, p. 41). Para evitar ambiguidades na interpretação das categorias e subcategorias definidas foram estabelecidas unidades de registo e unidades de contexto que permitem compreender e contextualizar a significação do que foi afirmado pelos entrevistados (Bardin, 2009). “A unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009, p. 130); já “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2009, p. 133).

Após o processo de categorização, que implica uma decomposição do conteúdo das entrevistas transcritas, as unidades de contexto foram extraídas e a informação dispensável foi truncada e foram construídas tabelas de contagem de frequências cujos resultados permitem a construção de “quadros de resultados, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2009, p. 127).

Da análise de conteúdo das entrevistas surgiram quatro temas: 1) *Motivações*; 2) *Experiência nos primeiros dias do curso a distância*; 3) *Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem* e 4) *Gestão do Tempo*.

Seguidamente, apresentam-se cada um dos temas, categorias, subcategorias e a descrição dos indicadores de registo, bem como alguns exemplos, fundamentando-se o processo pelo qual foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas.

No que respeita ao tema *Motivações*, a categoria *Motivações para frequentar um Curso Superior em Idade Madura* compõe-se pelas subcategorias *Motivações Pessoais* (indicador *Desenvolvimento Pessoal*) e *Motivações Profissionais* (indicador *Desenvolvimento Profissional*). A segunda categoria, *Motivações para frequentar um curso a distância online* é composta pela subcategoria *Motivações Pessoais* cujos indicadores são: a) *Conciliação com a vida pessoal e familiar*, b) *Conciliação com a vida e*

responsabilidades profissionais, c) *Questões Económicas*, d) *Flexibilidade de Tempo e Espaço* e e) *Estabelecimento de uma rede de contactos internacionais* (Tabela 2. 24).

Tabela 2. 24 - Análise das Entrevistas: Motivações

Tema: Motivações			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Motivações para frequentar um Curso Superior em idade madura	Motivações Pessoais	<u>Desenvolvimento pessoal</u> : o estudante indica que a oportunidade de frequentar um curso superior a distância representa a concretização de um sonho ou o retomar projetos interrompidos no passado.	EQ13MLI: [...] <i>sou uma pessoa interessada na área de História e que era uma coisa que gosto, pronto.</i>
	Motivações Profissionais	<u>Desenvolvimento profissional</u> : o estudante indica que a frequência de um curso superior vai ajudá-lo a progredir na carreira, a reconverter-se profissionalmente e/ou a desenvolver competências digitais que o ajudarão a nível profissional.	EQ59HLI: [...] <i>sempre gostei de mexer com números e também gosto muito da área da contabilidade e da gestão e dos mercados financeiros, decidi tirar o curso de Gestão.</i>
Motivações para frequentar um Curso superior a distância	Motivações Pessoais	<u>Conciliação com a vida pessoal e familiar</u> : o estudante indica que o curso a distância lhe permite passar mais tempo com a família.	EQ59HLI: [...] <i>optei, simplesmente, pelo motivo... como eu tenho agora um bebé de 5 meses...</i>
		<u>Conciliação com a vida e responsabilidades profissionais</u> : o estudante indica que as responsabilidades profissionais não lhe permitem despende tempo para frequentar um curso presencial.	EQ13MLI: [Para fazer um curso presencial] <i>Era preciso que eu não trabalhasse.</i>
		<u>Questões económicas</u> : o estudante indica que as questões financeiras foram decisivas para escolher um curso a distância, tendo a possibilidade de pagar um menor valor em propinas ou poupar num serviço de acompanhamento aos filhos.	EQ27MLI: [...] <i>Há uma universidade Americana, mas as propinas são completamente proibitivas, não tenho qualquer tipo de hipótese.</i>
		<u>Flexibilidade de Tempo e Espaço</u> : o estudante indica que aprecia a possibilidade de <i>consultar o curso</i> a qualquer hora e em qualquer lugar e desta forma ter ou usufruir de autonomia.	EQ46HDO: [...] <i>eu me identifico muito com tecnologias e com o estudo... eu organizar o meu estudo... eu consigo fazer isso muito bem</i>
		<u>Estabelecimento de uma rede de contactos internacionais</u> : o estudante indica que um curso a distância lhe permite conhecer pessoas de outros países e, a partir daí, construir uma rede de contactos internacionais a nível académico.	EQ46HDO: [...] <i>aquela possibilidade de fazer essas conexões do networking com pessoas de fora que é o que esse doutoramento está me permitindo.</i>

Fonte: A autora

O segundo tema, *Experiência nos primeiros dias do curso a distância online* é composto por três categorias: *Módulo de Ambientação Online*, *Experiência Positiva* e a *Experiência Negativa*.

A primeira categoria *Módulo de Ambientação Online*, apenas respeita ao período de 15 dias que antecede o início formal dos cursos, sejam eles de 1º, 2º ou 3º ciclo; a segunda categoria *Experiência Positiva* e a terceira *Experiência Negativa*, reportam à experiência dos estudantes nos primeiros meses como estudantes a distância, após o término do Módulo de Ambientação e o início formal da UCs. Sublinhamos que, as entrevistas foram realizadas no início do segundo semestre o que, na prática, significa que todos os estudantes entrevistados já tinham passado, pelo menos, por um período de avaliação.

A categoria *Módulo de Ambientação Online* é composta pela subcategoria *Importância do Módulo de Ambientação Online*, que por sua vez comporta os indicadores de registo: a) *Conhecer como funciona a plataforma*, b) *Saber ser/ estar/ agir online*, c) *Conhecer o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta* e d) *Gestão do Tempo* (Tabela 2. 25).

Tabela 2. 25 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [1]

Tema: Experiência nos primeiros dias do curso a distância			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Módulo de Ambientação Online	Importância do Módulo de Ambientação Online	<u>Aspetos técnicos</u> : o estudante indica que o MAO foi útil para conhecer o funcionamento da plataforma, no que respeita às ferramentas utilizadas na mesma.	EQ13MLI: [O MAO] <i>permitiu conhecer algumas ferramentas da plataforma [...]</i>
		<u>Saber estar/ser/agir online</u> : o estudante indica que o MAO foi importante para aprender como deve ser/estar online, ao nível da comunicação escrita e emocional, bem como para reconhecer a importância do trabalho colaborativo.	EQ32HME: [...] <i>talvez na altura não tivesse dado aquela importância que o mesmo tem. [...] também a [...] componente mais emocional [...] a parte da escrita é que é tudo.</i>
		<u>Conhecer o Modelo Pedagógico da Universidade</u> : o estudante indica que o MAO foi muito importante para conhecer o Modelo Pedagógico da Universidade.	EQ32HME: [...] <i>vai à parte do Modelo Pedagógico [...] essa bíblia da universidade que me guiou sempre ao longo do todo o curso e irá continuar a guiar-me.</i>

		Gestão do tempo: o estudante indica que o MAO foi importante para que tomasse consciência da importância de uma boa gestão de tempo ao frequentar um curso a distância.	EQ59HLI: [...] <i>há muitos que acham o Módulo de Ambientação uma coisa desnecessária. [...] depois chegam à parte da gestão do tempo e não percebem a importância</i>
--	--	---	--

Fonte: A autora

A categoria *Experiência Positiva* contém apenas uma subcategoria com dois indicadores de registo: a) *Entusiasmo/Descoberta* e b) *Autoconhecimento* (Tabela 2. 26).

Tabela 2. 26 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [2]

Tema: Experiência nos primeiros dias do curso a distância			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Experiência Positiva	Nível emocional	<u>Entusiasmo/Descoberta</u> : o estudante indica que viveu os primeiros dias do curso a distância com entusiasmo e sensação de descoberta.	EQ13MLI: <i>Com entusiasmo. Aquilo foi, de facto, uma descoberta muito entusiasmante [...]</i>
		<u>Autoconhecimento</u> : o estudante indica que os primeiros dias online contribuíram para o seu processo de autoconhecimento.	EQ32HME: [...] <i>vai muito para a dimensão do autoconhecimento, para aquela dimensão psicológica; para a questão da autoestima, do autoconceito.</i>

Fonte: A autora

No tema dois, *Experiência nos primeiros dias do curso a distância*, foi definida ainda a categoria *Experiência Negativa* que contém as subcategorias *Nível Emocional* e *Nível Funcional*. Na subcategoria *Nível Emocional* foram encontrados os seguintes indicadores de registo: a) *Sentimentos de confusão, insegurança, medo e ansiedade*, b) *Receio do julgamento dos outros*, c) *Dificuldades na exposição pública* e d) *Sentimentos de solidão e isolamento*. A subcategoria *Nível Funcional* tem como indicadores de registo: a) *Dificuldades na gestão de tempo*, b) *Dificuldades na gestão da comunicação escrita*, c) *Dificuldades na gestão da informação*; d) *Dificuldades na adaptação à rotina académica após vários anos sem estudar*, e) *Dificuldades técnicas* (Tabela 2. 27).

Do terceiro tema *Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem Online*, emergiram as categorias *Antes do curso a distância* e *Durante o curso a distância*.

Na categoria *Antes do curso a distância* encontramos as subcategorias *Frequência da Utilização* e *Contexto da Utilização*. Os indicadores de registo da subcategoria *Frequência da Utilização* são: a) *Utilizava pouco ou não utilizava* e b) *Utilizava frequentemente ou muitas vezes*.

Quanto à categoria *Durante o curso a distância*, identifica-se apenas uma categoria *Contexto da Utilização* da qual emergem os seguintes indicadores de registo: a) *Utilização profissional e/ou académica*, b) *Utilização pessoal*, c) *Utilização pessoal, profissional e académica* (Tabela 2. 28).

Tabela 2. 27 - Análise das Entrevistas: Experiência nos primeiros dias do curso a distância [3]

Tema: Experiência nos primeiros dias do curso a distância			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Experiência Negativa	Nível emocional	<u>Sentimentos de confusão, insegurança, medo, ansiedade</u> : o estudante indica como causas o facto de não conhecer os colegas, não saber como funciona a plataforma ou o medo de não ser bem-sucedido após um longo período sem estudar.	EQ27MLI: [...] <i>as primeiras duas semanas, foi muito confuso e foi um pouco assustador</i>
		<u>Receio do julgamento dos outros</u> : o estudante indica que se sentiu constrangido de comunicar em fórum com receio de ser julgado pelos colegas de curso.	EQ32HME: [medo de ser julgado] <i>Pelos colegas. [...] aquele primeiro contacto, aquela primeira impressão</i>
		<u>Dificuldades na exposição pública</u> : o estudante indica que não se sentiu confortável em ter de expor-se (fazer a apresentação e falar de si ou colocar a foto no perfil) na sala de aula virtual.	EQ201MLI: [...] <i>Eu não gosto de exposição mediática...</i>
		<u>Sentimentos de solidão e isolamento</u> : o estudante indica que experienciou sentimentos de solidão e isolamento por não ter ainda criado laços afetivos com os colegas.	EQ32HME: [...] <i>Não tínhamos aquele à-vontade enquanto colegas. [...] O que eu senti foi mais uma parte de isolamento [...]</i> .
Experiência Negativa	Nível Funcional	<u>Dificuldades na gestão de tempo</u> : o estudante indica que teve dificuldade em gerir o tempo, entre as responsabilidades profissionais, académicas e familiares.	EQ27MLI: [...] <i>é a habituação à carga horária e à organização do tempo [...] o tempo que a gente demora a fazer as coisas online é muito diferente.</i>
		<u>Dificuldades na gestão da comunicação escrita</u> : o estudante indica que teve dificuldades em comunicar unicamente pela escrita nos fóruns.	EQ32HME: [...] <i>a participação nos fóruns [...] essa parte aí foi muito complicada.</i>
		<u>Dificuldades na gestão da informação</u> : o estudante indica que teve dificuldades em gerir o elevado número de mensagens publicadas, por vezes, desordenadamente e em gerir o elevado número de recursos bibliográficos publicados na plataforma.	EQ13MLI: [...] <i>é uma dimensão muito grande da informação [...] e, muitas vezes, não conseguir encontrar rapidamente o sítio certo para chegar às coisas.</i>

		<u>Dificuldades na adaptação à rotina acadêmica</u> : o estudante indica que teve dificuldades em adaptar-se à rotina e responsabilidades acadêmicas após vários anos sem estudar.	EQ27MLI: [...] <i>apesar de já não estudar há muitos anos [...] estou um bocadinho mais velha [...] já não lia com a mesma rapidez e não tinha a mesma capacidade de memorização e de aprendizagem.</i>
		<u>Dificuldades técnicas</u> : o estudante indica que teve algumas dificuldades técnicas no início do curso e que isso teve reflexo no seu bem-estar.	EQ27MLI: <i>Depois do Módulo [de Ambientação Online] [...] Foram bastante assustadoras porque houve uma disciplina que não estava disponível, depois houve outras que me apareceram que não eram as minhas...</i>

Fonte: A autora

Tabela 2. 28 - Análise das Entrevistas: Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem Online

Tema: Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem Online			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Antes do Curso a distância	Frequência da Utilização	<u>Utilizava pouco ou não utilizava</u> : o estudante indica que antes de ingressar no curso a distância utilizava pouco ou nada as redes sociais e Comunidades de Aprendizagem Online.	EQ201MLI: <i>Não [utilizava]. Eu sou muito lobo solitário.</i>
		<u>Utilizava frequentemente ou muitas vezes</u> : o estudante indica que antes do curso a distância já frequentava redes sociais e Comunidades de Aprendizagem Online.	EQ46HDO: <i>Eu sempre utilizei muito as redes sociais para trocar e divulgar ideias de Física, desde a época do Orkut [...] eu tinha uma comunidade, de [...] umas 3 mil pessoas...</i>
Durante o Curso a distância	Contexto da Utilização	<u>Utilização profissional e/ou acadêmica</u> : o estudante indica que durante o curso a distância frequenta Redes Sociais e/ou Comunidades de Aprendizagem Online no contexto institucional (académico e/ou profissional).	EQ13MLI: [...] <i>com este mestrado houve uma alteração. [...] Vejo o Facebook agora com uma grande componente profissional.</i>
		<u>Utilização pessoal</u> : o estudante indica que frequenta Redes Sociais e/ou Comunidades de Aprendizagem Online no contexto pessoal.	EQ59HLI: <i>Tenho Facebook mas [...] funciona só para verificar [...] quem é que faz anos.</i>
		<u>Utilização pessoal, profissional e acadêmica</u> : o estudante indica que frequenta Redes Sociais e/ou Comunidades de Aprendizagem Online nos contextos pessoal e institucional.	EQ13MLI: <i>O Facebook é tudo; profissional, académico, pessoal.</i>

Fonte: A autora

O quarto e último tema presente na análise de conteúdo das entrevistas que é, simultaneamente, o tema central desta investigação – *Gestão do Tempo* – é composto por quatro categorias: a) *Dificuldades na gestão do tempo*, b) *Estratégias de gestão de tempo*, c) *Sugestões aos estudantes a distância online* e d) *Sugestões à Universidade a Distância*.

Da categoria *Dificuldades na gestão do tempo* emergiu apenas uma subcategoria *Gestão do stress* cujo indicador de registo é *Sentimento de culpa face à família*. Na categoria *Estratégias de Gestão de Tempo*, encontramos subcategorias *Antes de iniciar o curso* e *Durante o curso*. Na subcategoria *Antes de iniciar o curso* encontramos os indicadores de registo: a) *Negociação em família*, b) *Planeamento antecipado* e c) *Adaptações na atividade profissional* (Tabela 2. 29).

Tabela 2. 29 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [1]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Dificuldades na gestão do tempo	Gestão do stress	<u>Sentimento de culpa face à família</u> : o estudante admite que se sente culpado desde que está na universidade por não conseguir prestar à família os cuidados e atenção que ele considera necessários.	EQ13MLI: [...] <i>os miúdos não são grandes... [...] às vezes, sinto que deveria estar a dar-lhes mais atenção.</i>
Estratégias de Gestão de Tempo	Antes de iniciar o curso	<u>Negociação em família</u> : o estudante indica que a decisão de voltar a estudar e frequentar um curso superior foi negociada em família de forma a obter o apoio da mesma.	EQ13MLI: [...] <i>a estratégia foi falada em casa [...] porque ia precisar de tempo para dedicar aos estudos [...]</i>
		<u>Planeamento antecipado</u> : por exemplo, recuperar o tempo de estudo aos fins-de-semana, folgas e tempos livres.	EQ27MLI: <i>Pensei antes que o dia-a-dia iria ser este e calhou mais ou menos isso. Achei que ia estudar muito mais ao fim-de-semana, o que não acontece.</i>
		<u>Adaptações na atividade profissional</u> : por exemplo, mudança de horário ou optar por trabalhar em part-time.	EQ32HME: [...] <i>tomei uma decisão [...] isto já é um mestrado, exige alguma dedicação [...] decidi fazer uma transição para part-time [no trabalho] não estou arrependido.</i>

Fonte: A autora

Da subcategoria *Durante o curso* emergiram os indicadores de registo: a) *Planeamento e definição de agenda*, b) *Estabelecimento de rotinas*, c) *Isolar-se para estudar*, d) *Automotivação*, e) *Autodisciplina – luta contra a procrastinação*, f)

Autonomizar os filhos, g) Escolher a Avaliação Contínua, h) Investir na interação, i) Tomar notas/fazer apontamentos e j) Gravar os apontamentos e ouvir (Tabela 2. 30).

Tabela 2. 30 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [2]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Estratégias de Gestão de Tempo	Durante o curso	<u>Planeamento e definição de agenda</u> : o estudante indica que uma das estratégias que utilizou para melhor gerir o tempo foi a gestão de uma agenda.	EQ13MLI: [...] <i>arranjei uma folha em Excel que me permite controlar todo o tipo de atividades</i>
		<u>Estabelecimento de rotinas</u> : o estudante indica que o estabelecimento de rotinas é importante como estratégia de gestão de tempo.	EQ27MLI: [...] <i>tenho uma vida bastante rotineira, [...] tenho o meu dia definido...</i>
		<u>Isolar-se para estudar</u> : o estudante indica que procura a melhor hora que lhe permite isolar-se para se dedicar às atividades académicas.	EQ27MLI: [...] <i>normalmente eu estudo quando estou sozinha em casa.</i>
		<u>Automotivação</u> : o estudante indica que a capacidade de automotivação é importante para poder gerir bem o tempo.	EQ59HLI: <i>A parte emocional [...] moral, motivacional, isso é meu. [...] quando não tiver isso, paro e retomo.</i>
		<u>Autodisciplina – luta contra a procrastinação</u> : o estudante indica que tem de lutar contra a procrastinação de modo a fazer uma melhor gestão do tempo.	EQ27MLI: [...] <i>para mim, a grande luta é lutar contra a minha preguiça.</i>
		<u>Autonomizar os filhos</u> : o estudante indica que uma das estratégias utilizadas para melhorar a gestão de tempo é autonomizar os seus filhos ainda que sejam menores de idade.	EQ27MLI: [...] <i>é muito importante para mim que ele aprenda a estar sozinho e a desenrascar-se</i>
		<u>Escolher a Avaliação Contínua</u> : o estudante indica que a escolha pela modalidade de avaliação contínua é parte de uma estratégia de gestão de tempo uma vez que lhe permite, para além de mais oportunidades de avaliação, evitar a procrastinação.	EQ13MLI: [...] <i>Só tenho estado a fazer Avaliação Contínua; [...] Interessame aprender mais, mas também tenho como meta tirar boas notas [...].</i>
		<u>Investir na interação</u> : o estudante indica que participa nos fóruns interagindo com os colegas e com os professores uma vez que lhe permite, para além de esclarecer as suas dúvidas, manter uma rotina de estudo contínuo ao longo do semestre.	EQ201MLI: [...] <i>Eu, por exemplo, uso bastante os fóruns. Se eu não perceber eu não saio dali.</i>
		<u>Tomar notas, fazer apontamentos e sublinhados</u> : o estudante indica que recorre a notas escritas, apontamentos e sublinhados acrescentando que esta é também uma estratégia de estudo uma vez que lhe permite alcançar um conhecimento mais efetivo e seguro.	EQ13MLI: <i>Tendo a imprimir e a ler em papel [...] para poder sublinhar, fazer notas... [...] atendendo à minha idade me ajuda bastante a reter a informação.</i>

		Gravar os apontamentos e ouvir: o estudante indica que grava os seus apontamentos e os ouve enquanto faz outras atividades ou enquanto dorme.	EQ201MLI: <i>Houve um [exame] que era tão difícil que eu, eram 3 horas manhã já estava a ouvir. Porque já não conseguia ler [...].</i>
--	--	---	--

Fonte: A autora

No mesmo tema *Gestão de Tempo*, encontramos a categoria *Sugestões aos estudantes a distância online* da qual emergiram as subcategorias *Nível Funcional* e *Nível Emocional*.

A subcategoria *Nível Funcional* apresenta-se com os seguintes indicadores de registo: a) *Definição de prioridades, concentração e foco*, b) *Ser realista e fazer opções*, c) *Organização das conversas em fórum*, d) *Interação com os colegas*, e) *Conhecer os objetivos de aprendizagem e cumprir o calendário de atividades* e f) *Garantir o acesso à bibliografia com brevidade* (Tabela 2. 31).

A subcategoria *Nível Emocional* contém os indicadores seguintes: a) *Desenvolver a autonomia*, b) *Obter apoio da família e delegar responsabilidades* e c) *Estabelecer uma rede de apoio entre os colegas* (Tabela 2. 32).

Tabela 2. 31 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [3]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões ao estudante a distância online	Nível Funcional	<u>Definição de prioridades, concentração e foco</u> : o estudante sugere aos futuros estudantes que estes mantenham o foco nos seus objetivos, não dispersando a atenção em aspetos secundários e menos prioritários.	EQ56MDO: <i>[...] as pessoas quando vão para uma festa [...] Fazem logo um plano; dentro desse plano sobra [...] as horas para poderem ir para a festa. É quase a mesma coisa.</i>
		<u>Ser realista e fazer opções</u> : o estudante sugere que os novos estudantes tomem decisões com base em visões realistas das suas possibilidades e necessidades o que pode implicar, por exemplo, fazer menos UCs por semestre.	EQ27MLI: <i>Não fazer a tempo inteiro. Ver bem as cadeiras que... Eu acho que se eu trabalhasse a tempo inteiro, mais do que duas cadeiras...</i>
		<u>Organização na comunicação em fórum</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que se organizem e comuniquem em fórum de modo a conseguir economizar tempo, por exemplo, evitando repetir ideias e informações.	EQ56MDO: <i>[...] têm a tendência sempre de colocar o que fizeram e as respostas estão tal e qual como as outras [...]</i>

		<u>Interação com os colegas</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que participem nas atividades e apostem na interação em fórum.	EQ32HME: <i>Terás de estar a 100% [...] participar em todas as atividades e dares feedback a tudo. [...] ir todos os dias à plataforma</i>
		<u>Conhecer os objetivos de aprendizagem e cumprir o calendário</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que acompanhem o PUC e/ou o Contrato de Aprendizagem e cumpram o calendário.	EQ46HDO: <i>[...] diria para se manter em dia com as atividades, para postar essas atividades semanalmente...</i>
		<u>Garantir o acesso à bibliografia com brevidade</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que adquiram, logo no início das UCs, a bibliografia necessária.	EQ27MLI: <i>[...] ter atenção porque estão [...] disponíveis as bibliografias obrigatórias antes</i>

Fonte: A autora

Tabela 2. 32 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [4]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões ao estudante a distância online	Nível Emocional	<u>Desenvolver a autonomia</u> : o estudante sugere aos estudantes que desenvolvam a autonomia de forma a melhor adaptarem-se ao ensino/aprendizagem online.	EQ56MDO: <i>[...] também tem de haver tempo para as pessoas estudarem e é preciso [...] ser autodidata</i>
		<u>Obter o apoio da família e delegar responsabilidades</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que antes de iniciar e durante o curso negociem com a família e tentem obter o apoio da mesma de forma a garantirem suporte familiar e emocional	EQ32HME: <i>Vai ter de [...] falar, dizer que se calhar não vai estar tão presente para algumas coisas e que se calhar vai precisar da ajuda para outras tarefas. [...] se tiver filhos [...] é um pouco complicado [...] o eLearning [...] exige muita dedicação.</i>
		<u>Estabelecer uma rede de apoio entre os colegas</u> : o estudante sugere aos novos estudantes que estabeleçam uma rede de apoio académica e emocional entre os colegas de curso.	EQ13MLI: <i>[...] procurar uma rede de apoio que facilite na utilização das ferramentas, mas também em momentos mais complicados [...] ser uma forte fonte de motivação.</i>

Fonte: A autora

*Sugestões à Universidade* é a última categoria do tema *Gestão do Tempo*. Esta é composta pelas subcategorias *Canais e Processos de Comunicação*, *Calendarização – Plano da Unidade Curricular e/ou Contrato de Aprendizagem* e *Módulo de Ambientação Online*. Da subcategoria *Canais e Processos de Comunicação* emergiram os seguintes

indicadores de registo: a) *Mais interação e feedback mais rápido dos professores*, b) *Feedback mais rápido dos serviços*, c) *Ferramentas de comunicação mais diversificadas*, d) *Recursos atualizados e Editora Digital*, e) *Vídeo-aulas, videoconferências*. Da subcategoria *Calendarização - Plano de Unidade Curricular* encontraram-se os indicadores de registo: a) *Calendarização mais flexível e realista* e b) *Calendário Partilhado* (Tabela 2. 33).

Tabela 2. 33 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [5]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões à Universidade a Distância	Canais e processos de Comunicação	<u>Mais interação e feedback mais rápido dos professores</u> : O estudante sugere à universidade que o modelo pedagógico do 1º ciclo deveria prever mais momentos de interação com os professores e que o <i>feedback</i> seja mais rápido.	EQ13MLI: [...] <i>sinto falta de alguma interatividade [interação] [...] há uma certa falta de interação com os professores</i>
		<u>Feedback mais rápido dos serviços</u> : Os estudantes sugerem que o <i>feedback</i> dos serviços da UAb (nomeadamente as secretarias dos cursos seja mais rápido).	EQ27MLI: [...] <i>há espaços da secretaria que pura e simplesmente a gente manda mails e não respondem. [Risos]</i>
		<u>Ferramentas de comunicação mais diversificadas</u> : O estudante sugere que a interação e a comunicação entre os estudantes e os professores sejam estimuladas através do uso de ferramentas mais diversificadas que não apenas os fóruns.	EQ46HDO: <i>Tem a questão de enfatizar a participação das pessoas [...] tem hoje [...] aquelas redes sociais de perguntas e respostas que são muito famosas.</i>
		<u>Recursos atualizados e Editora digital</u> : o estudante sugere que a universidade tenha recursos pedagógicos mais diversificados, incluindo a criação de uma editora digital.	EQ27MLI: [...] <i>a Universidade Aberta querendo ser uma universidade online, porque é que não pensa em criar uma editora [...] de livros digitais?</i>
		<u>Vídeo-aulas, videoconferências</u> : O estudante sugere que a Universidade deveria disponibilizar vídeo-aulas, videoconferências ou momentos de comunicação síncrona.	EQ59HLI: [...] <i>Devia haver vídeos mais explicativos.</i>
	Calendarização, Plano da Unidade Curricular e/ou Contrato de Aprendizagem	<u>Calendário mais flexível e realista</u> : O estudante sugere que os prazos das atividades de avaliação deve ser mais flexível considerando a complexidade do trabalho ou se este é individual ou em grupo.	EQ32HME: [...] <i>para entrega de trabalhos. [...] não existe uma grande flexibilidade. [...] tanto faz ser um trabalho simples como um trabalho mais complexo, a entrega é a mesma.</i>

		Calendário Partilhado: O estudante sugere que a plataforma de aprendizagem deverá disponibilizar um calendário ou agenda partilhado.	EQ13MLI: [...] <i>por acaso é uma das coisas que eu achava que a plataforma nos devia disponibilizar que é um calendário. Ela tem um calendário, mas não tem as coisas marcadas e eu não o sei utilizar.</i>
--	--	--	--

Fonte: A autora

Tabela 2. 34 - Análise das Entrevistas: Gestão do Tempo [6]

Tema: Gestão do Tempo			
Categoria	Subcategorias	Indicadores de Registo	Exemplo
Sugestões à Universidade a distância	Módulo de Ambientação Online	<u>Mais Rigor</u> : O estudante sugere que as atividades do MAO deveriam ser mais rigorosas no modo e no <i>timing</i> em que decorrem e mais próximas da realidade que os estudantes vão encontrar nas UCs com o início das atividades.	EQ59HLI: [O MAO deveria] <i>Ser mais rigoroso. [...] as primeiras atividades que são para fazer uma apresentação, meter uma fotografia e preencher dois diagnósticos [...] e dão [...] dois dias...? Um trabalho que se faz em 5 minutos [...].</i>
		<u>Disponibilização de ferramentas digitais de gestão de tempo</u> : O estudante indica que o MAO deveria formar os estudantes ao nível da gestão do tempo, disponibilizando ferramentas e/ou aplicações de gestão do tempo.	EQ46HDO: [No MAO] <i>uma coisa que eu senti falta [...] usar as tecnologias para a gestão do tempo.</i>
		<u>Formação em pesquisas online, bibliotecas científicas virtuais e repositórios</u> : O estudante sugere que o MAO possa também preparar os novos estudantes para fazer corretamente pesquisas académicas online.	EQ27MLI: [...] <i>há uma parte [...] que é completamente descurada [...]. Como é que agente acede à biblioteca virtual?</i>

Fonte: A autora

*Módulo de Ambientação Online*, é a última subcategoria da categoria *Sugestões à Universidade*. Da mesma emergiram os indicadores de registo: a) *Mais Rigor*, b) *Disponibilização de uma ferramenta digital de gestão do tempo* e c) *Formação em pesquisas online, bibliotecas científicas virtuais e repositórios* (Tabela 2. 34).

## 2.7. BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EM ESTUDO – A UNIVERSIDADE ABERTA

A Universidade Aberta (UAb) foi fundada em 1988 e é considerada a única universidade pública de ensino a distância portuguesa disponibilizando licenciaturas,

mestrados, doutoramentos, cursos ALV e cursos abertos. Até 2008 a UAb funcionava com base num modelo típico das primeira e segunda gerações de EaD (Garrison, 1985) – com um modelo pedagógico centrado na autoaprendizagem - recorrendo a recursos pedagógicos escritos, áudio e audiovisuais. O acesso a estes recursos fora democratizado não sendo exclusivo dos estudantes da UAb. Por um lado, a universidade fundou a sua própria editora, as suas aulas eram gravados nos seus próprios estúdios e com os seus recursos humanos e eram transmitidos em canais públicos de rádio e televisão.

Neste contexto, os estudantes estudavam isolados e sem contacto com os colegas de curso. Os professores poderiam ser contactados para orientação e esclarecimento de dúvidas em dias e horas previamente determinados. Igualmente, os estudantes poderiam deslocar-se a centros de apoio à aprendizagem que existiam em todas as capitais de distrito do país.

Em 1993, formaram-se os primeiros licenciados da UAb cujos diplomas foram entregues pelo então Presidente da República, Mário Soares e em 1995 foi diplomado o primeiro doutorado da universidade.

Em 2001, iniciaram-se os primeiros ensaios em contexto de ensino-aprendizagem online, de uma plataforma de eLearning cujos resultados se concretizaram com a 1ª edição do curso de Formação de Formadores Online, com o predomínio da comunicação assíncrona em fórum, formação de turmas virtuais, interação entre formadores e formandos e entre formandos. O sucesso da experiência culminou com a adoção, em 2007, do Modelo Pedagógico Virtual® e deu-se início à formação do corpo docente da UAb para a docência online. O novo modelo pedagógico não revogou totalmente o recurso à autoaprendizagem, porém, prioriza a aprendizagem colaborativa e a interação entre os pares e os professores, tirando o melhor partido das possibilidades oferecidas pelas tecnologias e Web 2.0. Foram então criadas turmas virtuais num AVA, no caso da UAb, a Plataforma Moodle.

A adoção do modelo virtual nos cursos de todos os graus da UAb culminou com a adoção simultânea do modelo que resultou do Processo de Bolonha. Para apoiar os exames presenciais surgiram, em diversos pontos do país e não apenas nas capitais de distrito, vários Centros Locais de Aprendizagem (CLA)<sup>17</sup> “procurando desenvolver uma

---

<sup>17</sup> Conforme informação disponibilizada no Portal da Universidade Aberta os atuais CLA estão situados em: Abrantes, Ansião, Cantanhede, Coruche, Grândola, Madalena, Madeira, Mêda, Montijo, Peso da Régua, Ponte de Lima, Porto de Mós, Praia da Vitória, Reguengos de Monsaraz, Ribeira Grande, Sabugal, São João da Madeira e Silves.

intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da respetiva área de influência” (UAb, 2017-2018<sup>a</sup>)<sup>18</sup>. É ainda atribuição dos CLA “o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção, assim como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial” (UAb, 2017-2018<sup>a</sup>)<sup>19</sup>.

A UAb assume-se com a missão de “formar estudantes que, por várias razões, não puderam, no seu tempo próprio, encetar ou prosseguir estudos universitários [...] corresponder às expectativas de quantos, tendo eventualmente obtido formação superior, desejam convertê-la ou atualizá-la [...]” e ainda criar, transmitir e difundir cultura, saberes, artes, ciência e tecnologia “ao serviço da sociedade, através da articulação do estudo, do ensino, da aprendizagem, da investigação e da prestação de serviços” (UAb, 2017-2018<sup>b</sup>)<sup>20</sup>.

Os cursos da Universidade Aberta estão integrados cinco departamentos (UAb, 2017-2018<sup>c</sup>)<sup>21</sup> a saber: Departamento de Ciências e Tecnologias, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Departamento de Humanidades e Unidade Aprendizagem ao Longo da Vida.

Seguidamente, apresentamos os cursos de Licenciatura, Mestrado, Pós-Graduação e Doutoramento por Departamento. Considerando que não obtivemos nos questionários quaisquer respostas de estudantes/formandos de cursos de ALV, apenas consideramos os cursos de Pós-Graduação da Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os cursos de licenciatura (1º ciclo) integrantes do Departamento de Ciências e Tecnologias (ano letivo 2017/2018) são: Ciências do Ambiente, Engenharia Informática, Matemática e Aplicações e Matemática Aplicada à Gestão. Quanto aos mestrados (2º ciclo), contam-se os cursos: Bioestatística e Biométrica, Cidadania Ambiental e Participação, Ciências do Consumo Alimentar, Estatística, Matemática e Computação, Informação e Sistemas Empresariais, Matemática para Professores e, por fim, Tecnologias e Sistemas Informáticos. Os cursos de Doutoramento (3º ciclo) são: Álgebra Computacional, Ciência e Tecnologia Web, Matemática Aplicada e Modelação, Média-Arte Digital e Sustentabilidade e Desenvolvimento.

---

<sup>18</sup> UAb (2017-2018<sup>a</sup>). *Centros Locais de Aprendizagem*. Disponível em <https://portal.uab.pt/cla/>

<sup>19</sup> *Ibidem*

<sup>20</sup> UAb (2017-2018<sup>b</sup>). *A UAb*. Disponível em <https://portal.uab.pt/auab/>

<sup>21</sup> UAb (2017-2018<sup>c</sup>). *Organização*. Disponível em <https://portal.uab.pt/organizacao/>

No Departamento de Ciências Sociais e de Gestão (ano letivo 2017/2018), encontramos os seguintes cursos de licenciatura (1º ciclo): Ciências Sociais, Gestão, História e Matemática Aplicada à Gestão. Quanto aos mestrados (2º ciclo), estes são: Estudos do Património, Estudos Sobre as Mulheres – Género, Cidadania e Desenvolvimento, Gestão e Relações Interculturais. Os cursos de doutoramento (3º ciclo) são: Estudos Globais, Estudos Medievais, História, Relações Interculturais e Sustentabilidade Social e Desenvolvimento.

O Departamento de Educação e Ensino a Distância (ano letivo 2017/2018) tem sob sua égide um único curso de 1º ciclo – a licenciatura em Educação. Já no que concerne ao 2º ciclo (mestrados), os cursos sob a gestão deste departamento são: Administração e Gestão Educacional, Arte e Educação, Comunicação Educacional e Média Digitais, Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Pedagogia do eLearning e Supervisão Pedagógica. Quanto ao 3º ciclo (doutoramentos), o Departamento de Educação e Ensino a Distância supervisiona o curso de doutoramento em Educação.

Os cursos de licenciatura (1º ciclo) do Departamento de Humanidades (ano letivo 2017/2018), são: Estudos Artísticos, Estudos Europeus, Humanidades e Línguas Aplicadas. No que respeita aos cursos de 2º ciclo (mestrados), são os seguintes: Didáctica do Inglês<sup>22</sup>, Estudos Comparados – Literatura e outras Artes, Estudos Portugueses Interdisciplinares, Português – Língua Não-Materna, Estudos sobre a Europa e Estudos de Língua Portuguesa. Já no que se refere ao 3º ciclo (doutoramentos), são: Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global<sup>23</sup>, Estudos Portugueses e Estudos Medievais.

Por último, a Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida (ano letivo 2017/2018) integra os seguintes cursos de Pós-Graduação: Ciências da Informação, Estudos Juvenis, Gestão Autárquica e Modernização, Gestão de Negócios<sup>24</sup>, Mediação de Conflitos, Proteção Civil<sup>25</sup>, Reabilitação Sustentável de Edifícios<sup>26</sup>, Segurança no Trabalho e Sistemas de Informação Geográfica<sup>27</sup>.

---

<sup>22</sup> Em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

<sup>23</sup> Curso de Regime de b-Learning em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

<sup>24</sup> Em parceria com o Instituto Politécnico de Castelo Branco

<sup>25</sup> Em parceria com o Instituto Politécnico de Castelo Branco

<sup>26</sup> Em parceria com o Instituto Politécnico de Castelo Branco

<sup>27</sup> Em parceria com o Instituto Politécnico de Castelo Branco

## 2.8. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO EM ESTUDO

O universo do nosso estudo são estudantes (homens e mulheres maduros) que frequentam um curso a distância, independentemente do grau frequentado, na Universidade Aberta.

A caracterização do universo estatístico que se apresenta seguidamente foi efetuada com base na análise dos dados obtidos a partir da base de dados disponibilizada pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativos ao ano letivo 2018/2019 (DGEEC, 2018b). Optámos como referência principal os dados da DGEEC dado tratar-se de uma fonte oficial e estes serem os dados mais recentes disponibilizados. Ainda assim, recorreremos a alguns dos indicadores presentes no Relatório de Atividades 2019 da Universidade Aberta, relativos ao ano de 2018 e ainda aos dados resultantes dos Inquéritos de Avaliação da Satisfação dos Estudantes<sup>28</sup>, aplicados pela UAb e cujos dados mais recentes respeitam ao ano letivo 2018/2019.

A base de dados da DGEEC (2018a, 2018b, 2019) disponibiliza o número de estudantes do ensino superior, por curso e instituição de ensino bem como facultamos os dados relativos à mobilidade, nacionalidade e sexo. Assim, para caracterizar o universo em estudo selecionamos apenas os dados relativos à Universidade Aberta.

No ano letivo 2018/2019 a Universidade Aberta tinha inscritos um total de 5033 estudantes (Gráfico A. 1 Anexo 14, p. 693), sendo a grande maioria estudantes dos cursos de 1º ciclo, i.e, licenciatura (4252) seguidos pelos estudantes de mestrado (427), doutoramento (251) e pós-graduação (103). De referir que os cursos de pós-graduação, segundo informação institucional disponibilizada pela Universidade Aberta<sup>29</sup>, estão integrados na área de ALV.

Não encontramos dados relativos à faixa etária dos estudantes junto da DGEEC nem no último Relatório de Atividades da Universidade Aberta (2019). Porém, podemos afirmar, com base nos critérios das candidaturas ao acesso específico<sup>30</sup>, que uma das condições para ser estudante nesta universidade a distância é ter 21 anos no dia 1 de outubro do ano em que se candidata; ou, tendo entre 18 a 21 anos, ter condições para

---

<sup>28</sup> Informação disponível no portal académico da UAb em <http://portal.uab.pt/sgq/inqueritos/>

<sup>29</sup> Informação disponível no site institucional da UAb em <https://portal.uab.pt/#oferta-pedagogica>

<sup>30</sup> *Ibidem* <https://portal.uab.pt/candidaturas-acesso-especifico/>

usufruir do estatuto de trabalhador-estudante tendo, para isso, de fazer prova que trabalha há, pelo menos, dois anos.

Conforme podemos verificar no Gráfico A. 1 (Anexo 14, p. 693) as mulheres estão inscritas em número superior ao dos homens em cursos de licenciatura (2528 mulheres e 1724 homens) representando 59,5% dos estudantes do 1º ciclo e nos cursos de pós-graduação. Nestes últimos, integrados na Aprendizagem ao Longo da Vida, as mulheres representam 62,1% do total de estudantes (64 mulheres e 39 homens). Estes números acompanham a tendência nacional da representatividade das mulheres nas universidades portuguesas, porém o mesmo não se verifica nos cursos de 2º ciclo (mestrado) e 3º ciclo (doutoramento) em que as mulheres permanecem em menor número, embora não se observem diferenças significativas – 45,9% dos mestrados são mulheres (196 mulheres e 231 homens) e 45,4% dos estudantes de doutoramento são mulheres (114 mulheres e 137 homens).

Considerando que o nosso contexto de investigação se situa numa universidade a distância, julgamos relevante averiguar os dados disponíveis quanto à residência e nacionalidade dos estudantes. Os dados relativos à residência constam do Relatório de Atividades de 2018 da Universidade Aberta, porém são apenas referentes aos estudantes que residem em Portugal e nada nos diz quanto à nacionalidade dos mesmos (Anexo 14 Tabela A. 3, p. 693). Da mesma forma, os dados constantes na Tabela A. 4 (Anexo 14, p. 694), *Estudantes da UAb residentes em “qualquer lugar do mundo” no ano letivo 2017/2018*, dão-nos a indicação da residência, mas não da nacionalidade, pelo que poderemos considerar a hipótese de, nesta lista, existirem estudantes portugueses a residir no estrangeiro. Na Tabela A. 5 (Anexo 14, p. 695) temos indicação da nacionalidade dos estudantes, mas não do local de residência.

Retomando a observação da Tabela A. 3 (Anexo 14, p. 693) é interessante verificar que, numa primeira análise, a distância dos grandes centros urbanos e, conseqüentemente dos polos universitários, não será, talvez, a principal razão que leva os estudantes a frequentar um curso superior a distância já que o distrito de Lisboa era no ano letivo 2017/2018 o local de residência de 31,9% dos estudantes residentes em Portugal, seguido pelos distritos de Setúbal e Porto com 12,4% e 11,2% de residentes respetivamente. As ilhas, Madeira e Açores estão representadas com 10% de residentes.

Uma Universidade *em Qualquer Lugar do Mundo* é o lema assumido pela Universidade Aberta numa alusão ao princípio da flexibilidade. A Tabela A. 4 (Anexo 14, p. 694) apresenta a distribuição dos estudantes conforme o continente onde reside. Verifica-se que os residentes no continente africano estão na linha da frente, representando 6% dos residentes no estrangeiro. Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe são os países que encabeçam a lista dos residentes no estrangeiro. Seguem-se os países europeus tais como a Suíça, Alemanha, Reino Unido (4%) e o continente americano com 3% de representatividade, com o Brasil a encabeçar a lista.

Os dados mais recentes são facultados pela DGEEC (Tabela A. 5 Anexo 14, p. 695) e, ao invés do país de residência apresentam o país de nacionalidade. Num total de 500 estudantes estrangeiros representando 9,9% dos estudantes no ano letivo 2018/2019, verifica-se que a nacionalidade estrangeira mais representada na UAb é a Brasileira com 210 estudantes, representando 42% dos estudantes estrangeiros no ano letivo em análise. A proporção entre homens e mulheres é, podemos dizer, equitativa (101 homens e 109 mulheres). Seguem-se os estudantes Angolanos (84 estudantes) representando 16,8% e Cabo-Verdianos (58 estudantes) representando 11,6% dos estudantes estrangeiros.

Dados concretos acerca da nacionalidade e residência dos estudantes seriam relevantes para melhor averiguar qual é exatamente o perfil do estudante de uma universidade a distância. Igualmente, consideramos que esses dados poderiam fornecer importantes indicadores que ajudariam a avaliar o reconhecimento e a importância da universidade a distância junto da diáspora portuguesa no mundo. Por exemplo, considerando que, segundo dados do Banco Mundial e das Nações Unidas (Observatório da Emigração, s/d; Mandim, 2017, 28 de dezembro), em 2017 se estimavam mais de dois milhões de portugueses emigrados (2.289.642), sendo que destes cerca de um milhão e quinhentos mil (1.502.151) residem em território europeu. No ano letivo 2018/2019 apenas três estudantes eram residentes em França, um no Reino Unido, um na Suíça e sete na Alemanha.

Os dados disponíveis apenas nos permitem observar a nacionalidade e a residência separadamente, pelo que não conseguimos identificar o número de estudantes portugueses que residem no estrangeiro ou os estrangeiros que residem em Portugal. Inferimos que, à partida, um estudante que frequenta uma universidade portuguesa, domina

minimamente a língua portuguesa, porém, sem dados concretos podemos concluir muito pouco.

Ainda relativamente aos dados relativos à nacionalidade dos estudantes a informação disponibilizada pela DGEEC (2019) indica que no ano letivo 2017/2018 a UAb tinha cinco estudantes em mobilidade; três Espanhóis (dois homens e uma mulher), uma mulher Italiana e uma mulher Polaca.

No que respeita à faixa etária do universo dos estudantes os dados mais recentes são parcelares e proveem dos Inquéritos de Satisfação aplicados aos estudantes pelo Gabinete de Planeamento, Avaliação e Qualidade da Universidade Aberta (2020). O inquérito aplicado aos estudantes de 1º ciclo / primeiro semestre do ano letivo de 2018/2019, teve uma taxa de participação de 21,24% (cerca de 900 respondentes, considerando que o número de estudantes de licenciatura nesse ano letivo era, como referido anteriormente, de 4252) e indicam claramente que a faixa etária dos 41 aos 50 anos é a mais representativa (39,1%) entre os estudantes de 1º ciclo (Gráfico A. 2 Anexo 14, p.696).

A faixa etária dos 31 aos 40 anos é a segunda mais representativa nos cursos de 1º ciclo (28,5%). De entre os estudantes inquiridos apenas um estudante se encontra na faixa etária com menos de 20 anos.

Quanto aos dados da faixa etária relativos aos estudantes de 2º e 3º ciclos (mestrados e doutoramentos) a informação mais recente disponível também referente ao ano letivo 2018-2019. O inquérito registou a resposta de 127 participantes, o que na prática é representativo de 18,73% do universo de estudantes de mestrado e licenciatura no ano letivo 2018/2019 conforme os dados que verificámos anteriormente provenientes da DGEEC.

Tal como se verifica no que respeita aos estudantes de 1º ciclo, também no 2º ciclo a faixa etária mais representativa encontra-se entre os 41-50 anos (33,3%), logo seguida da faixa etária entre os 31-40 anos (31,7%), sendo a faixa menos representativa a maiores de 60 anos (7,1%) (Gráfico A. 3 Anexo 14, p. 696).



**CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E  
DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente Capítulo apresentaremos os dados resultantes dos diversos instrumentos de recolha de dados – as narrativas, os questionários e as entrevistas. Os dados serão apresentados separadamente e iniciar-se-ão com uma breve descrição da amostra.

#### 3.1. ESTUDO PRELIMINAR E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

##### 3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

As narrativas dos estudantes (Anexo 2, p. 273 e a Anexo 5, p. 417), foram analisadas conforme os procedimentos descritos no capítulo anterior sendo a amostra constituída por 34 indivíduos, 27 mulheres e 7 homens, todos eles estudantes de licenciatura.

##### 3.1.3. INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIA EMOCIONAL

A entrada para a universidade a distância é pautada por uma experiência emocional forte, na qual se destacam emoções negativas, mistas e positivas (Tabela 3. 1), sendo as emoções negativas as mais preponderantes nesta fase da vida do estudante universitário. A emoção negativa mais acentuada é o **sentimento de falta de preparação para a nova experiência académica** que se inicia (70,6% dos estudantes, 24fr registadas). Este sentimento é presente em 85,7% das narrativas dos homens (6fr registadas) e em 66,7% das narrativas das mulheres (18fr registadas). As razões apontadas para o sentimento de falta de preparação são as questões relacionadas com a gestão do tempo, a consciência de que a automotivação para estudar a distância online é fundamental, o elevado número de anos sem estudar e o medo do desconhecido pelo facto do estudante não ter ideia do que iria encontrar numa universidade a distância.

E28H: [...] *não estava preparado para ser estudante da UAb, a opinião pública em geral do ensino a distância ainda transmite uma ideia fantasiosa de que se trata de um ensino facilitador e pouco exigente, não o é, não o foi e hoje entendo que não o poderia ser ou o objetivo nunca seria atingido.*

E20H: *Numa primeira fase não [estava preparado], pois a ausência a nível de ensino já se perpetuava há muitos anos.*

Tabela 3. 1 - Ingresso na Universidade: Experiência Emocional

		N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27				
		fr	fr%	fr	fr%	fr	fr%	
		H	H	M	M	Total	Total	
Negativa	Tema Ingresso na Universidade							
	Inseguranças e Receios	1	14,3	9	33,3	10	29,1	
	Falta de Preparação	6	85,7	18	66,7	24	70,6	
	Provas de Avaliação	0	0	3	11,1	3	8,8	
	Equacionou a desistência	1	14,3	1	3,7	2	5,9	
Mista	Sentimento de Isolamento e Solidão	0	0	4	14,8	4	11,8	
	Ansiedade e Expectativa	3	42,9	2	7,4	5	14,7	
Positiva	Otimismo e Segurança	2	28,6	6	22,2	8	23,5	

Fonte: A autora

Já os sentimentos de **insegurança e receio** são mais refletidos na experiência das mulheres (33,3%, 9fr registadas), representando um total de 29,1% das narrativas analisadas. As inseguranças e receios relacionam-se uma vez mais com o medo de não conseguir gerir o tempo, com o elevado número de anos sem estudar, com a adaptação às tecnologias e às metodologias utilizadas no ensino e aprendizagem do ensino a distância como pode ler-se na transcrição das narrativas seguintes.

E13M: *O primeiro impacto, foi um choque de emoções e questões, como por exemplo: como iria adaptar-me a esta nova forma de ensino a distância, uma vez que nunca o tinha experimentado.*

E15M: [...] *como sou algo envergonhada tinha vergonha de pôr o que quer que seja na plataforma para tirar dúvidas, com receio de ser chamada de burra [...].*

O **sentimento de isolamento e solidão** é verificado apenas nas narrativas das mulheres (14,8%, 4fr registadas), representando 11,8% da amostra. Este sentimento de isolamento parte do enfrentamento com o novo contexto de aprendizagem, pelo que, aparentemente, os estudantes demoram algum tempo a adaptar-se.

E16M: *Não estava preparada para a “solidão” que iria enfrentar nos primeiros contactos com a aprendizagem na UAb e que só com o tempo e com a mediação dos docentes se foi desvanecendo.*

Ainda integrados na experiência emocional negativa surgem, com as frequências registadas mais baixas, as emoções negativas relacionadas com as **provas de avaliação**

(8,8% do total da amostra – 3fr registradas e apenas entre as mulheres) e a ideia de **desistência** logo no início do curso (5,9% do total da amostra – 2fr registradas).

E33M: [No primeiro ano] *pensando mesmo em desistir, sempre que aparecia um obstáculo, achava que não ia conseguir contorná-lo e foi sempre dando luta.*

De entre as emoções mistas, a **ansiedade e a expectativa** são referenciadas por 42,9% dos homens (3fr registradas) e 7,4 das mulheres (2fr registradas) representando 14,7% da amostra.

E20H: *O trilho percorrido até abertura da plataforma elearning, e o real começo na vida acadêmica foi um ponto sem retorno, coração aos pulos, sorrisos na boca enfim, sensações que até então nunca tinha vivido como estudante.*

Mais frequentes são as emoções positivas como **otimismo e segurança** observadas em 23,5% das narrativas – 28,6% dos homens (3fr registradas) e 22,2% das mulheres (6fr registradas).

E17H: *Sei que tenho qualidades para ser estudante neste modelo de aprendizagem, sou uma pessoa aberta a novas experiências, com boa capacidade de comunicação, já aprendi muito e muita coisa que o poderia fazer, mas não a sabia classificar.*

#### 3.1.4. INGRESSO NA UNIVERSIDADE: DIFICULDADES SENTIDAS

No que respeita às competências digitais, as principais **dificuldades** sentidas à entrada para a universidade a distância (Tabela 3. 2) relacionam-se com a **adaptação às tecnologias**. Um total de 35,3% (37% das mulheres – 10fr registradas e 28,6% dos homens – 2fr registradas) admite ter tido dificuldades na adaptação às tecnologias que são necessárias utilizar no curso a distância.

E1M: [...] *nunca fui muito ligada às tecnologias, algo que era essencial dominar para ingressar nesta nova etapa. [...] o primeiro semestre foi o mais difícil, também por ser a primeira vez que me deparava com este tipo de ensino/aprendizagem.*

As **dificuldades de adaptação à comunicação assíncrona** foram registradas apenas entre as mulheres representando 17,6% da amostra (6 frequências registradas).

Apenas 5,9% dos sujeitos indicam nas narrativas ter tido **dificuldades em adaptar-se às questões éticas**, tais como as referências bibliográficas, por exemplo.

E6M: *Em aspetos técnicos, penso que minha geração [...] e a forma como já lidamos com as ferramentas online nos torna previamente ambientados à dinâmica de plataformas virtuais [...] No entanto, a interação com um website qualquer se mostra bem diferente da interação com a plataforma de e-learning que passa a representar minha sala de aula, uma biblioteca, meus professores e colegas. [...] por vezes, tive dificuldades de absorver toda a potencialidade que o sistema EaD oferece [...] sinto que, em minha trajetória, por vezes diminuí ou negligenciei o benefício provindo da partilha com a classe.*

E28H: [...] *nunca me havia deparado com as questões relativas a direitos de autor e citações, mas no primeiro ano da licenciatura essa foi uma temática amplamente explorada, pelo que desenvolvi competências [...] que me permitiram compreender esses problemas e respeitar o trabalho dos outros [...] referenciar é hoje em dia uma tarefa tão comum como pontuar um texto.*

Tabela 3. 2 - Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Competências Digitais

N = 34		Homens: 7		Mulheres: 27			
Tema	fr	fr%	fr	fr%	fr	fr%	
Ingresso na Universidade	H	H	M	M	Total	Total	
Adaptação às Tecnologias	2	28,6	10	37	12	35,3	
Adaptação à Comunicação Assíncrona	0	0	6	22,2	6	17,6	
Adaptação às Questões Éticas	1	14,3	1	3,7	2	5,9	

Fonte: A autora

Ainda no que respeita às dificuldades sentidas aquando da entrada na UAb, as narrativas dos estudantes apontam para dificuldades na adaptação ao papel desempenhado pelo professor online e à falta de *feedback* imediato por parte dos professores. 23,5% (8fr registadas) dos estudantes apontam esta dificuldade, dos quais 25,9% são mulheres (7fr registadas) e 14,3% são homens (Tabela 3. 3).

E16M: *Durante o primeiro ano, e ainda agora, uma dificuldade prendeu-se com a autonomia necessária para gerir o meu estudo e abordagem às matérias facultadas pelos docentes, sem a intervenção destes. [...] Não estava preparada para ser responsável pelo meu percurso de estudo, para impor uma cadência ao mesmo, selecionar estratégias para atingir os objetivos [...].*

A adaptação ao modelo pedagógico também é apontada como uma dificuldade no início do curso a distância online. 11,8% dos estudantes (4fr registadas) referem nas suas narrativas a dificuldade que tiveram em adaptar-se a um modelo pedagógico que pouco se relaciona com o modelo presencial. Recordamos que, no contexto que investigámos, os cursos funcionam em regime totalmente online.

Tabela 3. 3 - Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Apoio familiar, Motivação e Modelo Pedagógico

N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27				
Tema	fr H	fr% H	fr M	fr% M	fr Total	fr% Total
Ingresso na Universidade						
Apoio Familiar	0	0	1	3,7	1	2,9
Mecanismos de Automotivação	0	0	1	3,7	1	2,9
Adaptação ao Modelo	1	14,3	3	11,1	4	11,8
Novo papel do professor e falta de <i>feedback</i> imediato	1	14,3	7	25,9	8	23,5

Fonte: A autora

E26M: *Inicialmente, pensava que ser estudante online se baseava em fazer trabalhos de pesquisa e apresentações presenciais. No entanto, com o decorrer do tempo verifiquei que o processo seria diferente [...] Quando nos candidatamos para sermos estudantes online, ninguém nos informa das dificuldades que vamos tendo ao longo do percurso. Ser estudante online implica sermos os únicos responsáveis pelo nosso sucesso escolar.*

A falta de apoio familiar e a dificuldade em desenvolver mecanismos de automotivação diária são também dificuldades apontadas pelos estudantes quando ingressam no curso a distância. Cada uma destas categorias regista 1*fr* registada, equivalente a 2,9% das narrativas recolhidas (Tabela 3. 3).

De entre as dificuldades sentidas pelos estudantes quando entram na universidade são ainda apontadas dificuldades financeiras no que respeita ao pagamento de propinas (2,7% dos estudantes, 1*fr* registada) e dificuldades na gestão de tempo. As dificuldades na gestão de tempo são as mais registadas nas narrativas representando 62,2% dos respondentes (71,4% dos homens e 66,7% das mulheres, um total de 23*fr* registadas) (Tabela 3. 4).

Tabela 3. 4 – Ingresso na Universidade: Dificuldades Sentidas – Pagamento de Propinas e Gestão do Tempo

N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27				
Tema	fr H	fr% H	fr M	fr% M	fr Total	fr% Total
Ingresso na Universidade						
Pagamento de Propinas	0	0	1	3,7	1	2,7
Gestão do Tempo	5	71,4	18	66,7	23	62,2

Fonte: A autora

E28H: *[...] apesar de toda a flexibilidade [...] o tempo não estica e gerir as necessidades e expetativas do tempo profissional e familiar com o tempo de estudo foi uma aprendizagem difícil e permanente [...] não posso dizer que foi ou continua a ser fácil garantir o equilíbrio entre as várias vertentes da vida, sejam as vertentes pessoais ou, principalmente, as profissionais onde o tempo alocado ao estudo é visto como um desperdício e algo nefasto.*

### 3.1.5. INGRESSO NA UNIVERSIDADE: IMPORTÂNCIA DO MÓDULO DE AMBIENTAÇÃO ONLINE

Ainda que não sendo diretamente questionados sobre essa questão em particular, os estudantes referem a importância que o módulo de ambientação online (MAO) teve na sua adaptação ao ensino-aprendizagem online. Para 17,6% dos estudantes (6*fr* registradas, 2 homens e 4 mulheres) da nossa amostra o MAO foi importante para o desenvolvimento das suas competências digitais e para 14,7% o MAO foi importante para esclarecer e ajudar na adaptação ao Modelo Pedagógico Virtual® da universidade (5*fr* registradas, 1 homem e 4 mulheres) (Tabela 3. 5).

Tabela 3. 5 - Ingresso na Universidade: Importância do Módulo de Ambientação Online

<i>N</i> = 34	Homens: 7		Mulheres: 27			
Tema	<i>fr</i> H	<i>fr</i> % H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> % M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Ingresso na Universidade						
Desenvolvimento da Confiança	1	14,3	2	7,4	3	8,8
Desenvolvimento das Competências Digitais	2	28,6	4	14,8	6	17,6
Adaptação ao Modelo Pedagógico Online	1	14,3	4	14,8	5	14,7
Apresentação do Curso e da Universidade	1	14,3	0	0	1	2,9

Fonte: A autora

E14H: *Em termos de competências digitais considero que tenho conseguido dominar as essenciais [...] como navegar na plataforma da UAb, pesquisar e filtrar informação na WEB, ter espírito crítico na avaliação da sua fiabilidade, aplicar regras de comunicação online, e produzir conteúdos nos vários formatos digitais solicitados. [...] o módulo de ambientação online me foi bastante útil neste aspeto.*

E18H: *A sala de aula tinha sido desconfigurada e foi adaptada para o meu tablet, computador portátil e telemóvel [...] Após o final do módulo de ambientação senti-me com capacidades para usar e rentabilizar a plataforma de ensino de forma a usufruir, interagir e aprender.*

O MAO foi também referido nas narrativas como sendo importante no desenvolvimento da confiança (8,8% dos estudantes da amostra, 3*fr* registradas) e na apresentação do curso e da universidade (2,9%, 1*fr* registada).

### 3.1.6. INGRESSO NA UNIVERSIDADE: APOIO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A importância do apoio da comunidade de aprendizagem (colegas e professores) na integração na universidade é referida por 52,9% dos estudantes (correspondente a 18fr registadas). 29,4% referem nas narrativas a importância do apoio dos colegas/pares e 23,5% referem a importância do apoio dos professores e tutores (Tabela 3. 6).

E12M: *Todos estes fatores influenciaram o meu nível de motivação [com a orientação, partilha e colaboração] dos professores [...] consegui sobreviver e manter-me focada, desenvolvendo a autonomia, organização, gestão de tempo e de tarefas e disciplina.*

E28H: *No meu caso [...] o facto de sermos um grupo de três colegas de trabalho que nos dedicamos a este desafio faz com que nos apoiemos mutuamente [...] trocando experiências e visões dos temas, mas também nos momentos mais difíceis lembrando a motivação que nos levou a inscrever.*

Tabela 3. 6 - Ingresso na Universidade: Apoio da comunidade de aprendizagem

N = 34	Homens: 7		Mulheres: 27			
Tema	fr H	fr% H	fr M	fr% M	fr Total	fr% Total
Ingresso na Universidade	2	28,6	6	22,2	8	23,5
Apoio dos Professores/Tutores	3	42,9	7	25,9	10	29,4

Fonte: A autora

### 3.1.7. INGRESSO NA UNIVERSIDADE: MOTIVAÇÕES PARA INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

As motivações relacionadas com o crescimento profissional (20,6%, 7fr registadas) e com o crescimento pessoal (14,7%, 5fr registadas) são referidas pelos estudantes como razões da escolha de um curso a distância. Nos dois casos, são as mulheres que mais referem este tipo de motivação (Tabela 3. 7).

E13M: *Trabalho nesta área de Educação há vinte e três anos, ingressei neste curso não só como forma de progredir na carreira, mas para que aquilo que defendo na prática seja baseado em algo concreto, saber atuar, fazer, ser e aplicar conhecimentos em situações específicas.*

E27M: *O regime de e-learning da Universidade Aberta, permitiu-me realizar um sonho [...] acredito que estudar nos permite um alargamento de novos horizontes, tornamo-nos mais confiantes e participativos como cidadãos. [...] No meu ponto de vista, estudar é isso mesmo: alargar horizontes, aprender mais sobre o mundo em geral e sobre nós mesmos.*

Quanto à crença de que o ensino a distância online é menos exigente, apenas 5,9% dos estudantes referem nas narrativas esta motivação como pesando na decisão de escolher uma universidade a distância (2fr registadas). No caso destes estudantes, ambos indicam que, apesar desta crença ter funcionado como uma motivação, mudaram de ideias assim que viveram a *experiência de ser estudante a distância online* (Tabela 3. 7).

E2M: [...] *o que me diziam era que neste modelo era tudo muito fácil... ah isso de estudar pela internet não tem nada a ver... fazes como queres, não tens aulas nem professores.... Dito e ouvido assim era fácil! E o que digo agora às pessoas que me questionam é que estão completamente erradas, é difícil, exigente e requer muita disponibilidade e organização.*

Tabela 3. 7 – Ingresso na Universidade: Motivações para ingressar no Ensino Superior – Exigência, Motivação Extrínseca, Motivação Intrínseca

N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27						
Tema			fr	fr%	fr	fr%	fr	fr%
Ingresso na Universidade			H	H	M	M	Total	Total
Crescimento Profissional			1	14,3	6	22,2	7	20,6
Crescimento Pessoal			1	14,3	4	14,8	5	14,7

Fonte: A autora

A possibilidade de conciliação dos estudos com a vida profissional, familiar e pessoal é a principal motivação inerente à escolha de uma universidade a distância – 35,3% dos estudantes referem esta motivação nas suas narrativas (42, 9% dos homens, 3fr registadas e 33,3% das mulheres, 12fr registadas) (Tabela 3. 8).

E10M: *A Universidade Aberta foi me sugerida por amigos e eu quando ouvi falar pensei - é isto mesmo que eu preciso - porque como tenho um trabalho fixo e 2 filhos (gémeos de 5 anos), só num curso online é que eu vou conseguir aprofundar e obter novos conhecimentos e novas competências.*

E18H: *Antes de matricular-me na UAb pesquisei por outras instituições de ensino superior que pudessem assumir um modelo de ensino que possibilitasse mais liberdade ao aluno durante o processo de aprendizagem e conciliação com a atividade profissional e pessoal, não encontrei uma solução viável. Decidi então avançar com a matrícula na UAb.*

A motivação gerada pela possibilidade de utilização de ferramentas informáticas é também referida (11,8% dos estudantes da amostra, na totalidade mulheres - 4fr registadas).

E19M: *Este modelo permite-me adquirir competências na utilização dos computadores e redes de sistemas operativos, bem como a capacidade de manipular adequadamente e com rigor um conjunto de aplicações*

*informáticas, que são diferentes das que uso no meu dia- dia no desempenho da minha atividade profissional contribuindo assim para uma complementaridade no que se refere à aquisição de competências.*

Tabela 3. 8 - Ingresso na Universidade: Motivações para ingressar no Ensino Superior Online – Flexibilidade e Inclusão Digital

N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27				
Tema	fr	fr%	fr	fr%	fr	fr%
Ingresso na Universidade	H	H	M	M	Total	Total
Conciliação com a vida profissional, familiar e pessoal	3	42,9	9	33,3	12	35,3
Flexibilidade de Espaço e de Lugar	0	0	1	3,7	1	2,9
Distância da Universidade mais próxima	0	0	1	3,7	1	2,9
Utilização de Ferramentas Digitais	0	0	4	14,8	4	11,8
Crença de que o Ensino Online é menos exigente	0	0	2	7,4	2	5,9

Fonte: A autora

De entre as motivações apontadas pelos estudantes as relacionadas com a distância (*flexibilidade de espaço e de lugar e distância da universidade mais próxima*) são as menos referenciadas recolhendo cada uma delas apenas 2,9% das referências contidas nas narrativas.

### 3.1.8. ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DO TEMPO

Quanto às estratégias de gestão do tempo, menos de 40% dos estudantes referem fazer o planeamento das suas atividades através da gestão de uma agenda e definição de prioridades (38,2%, 13fr registadas) (Tabela 3. 9).

Tabela 3. 9 - Gestão do Tempo: Estratégias de Gestão de Tempo – Planeamento e Estratégias de Aprendizagem

N = 34	Homens: 7	Mulheres: 27				
Tema	fr	fr%	fr	fr%	fr	fr%
Gestão do Tempo	H	H	M	M	Total	Total
Agendas e definição de prioridades	3	42,9	10	37%	13	38,2
Opção pela Aprendizagem Independente	1	14,3	2	7,4	3	8,8
Opção pela Avaliação Contínua	1	14,3	0	0	1	2,9

Fonte: A autora

E1M: [...] *foi fundamental [...] desenvolver um plano estratégico para que fosse possível existir uma gestão do meu tempo disponível [...] adaptei um horário diário de tarefas.*

E18H: *Com o decorrer do 2º semestre aperfeiçoei a gestão do tempo, defini uma calendarização para as unidades curriculares e um horário semanal para acompanhamento das matérias e preparação para as avaliações.*

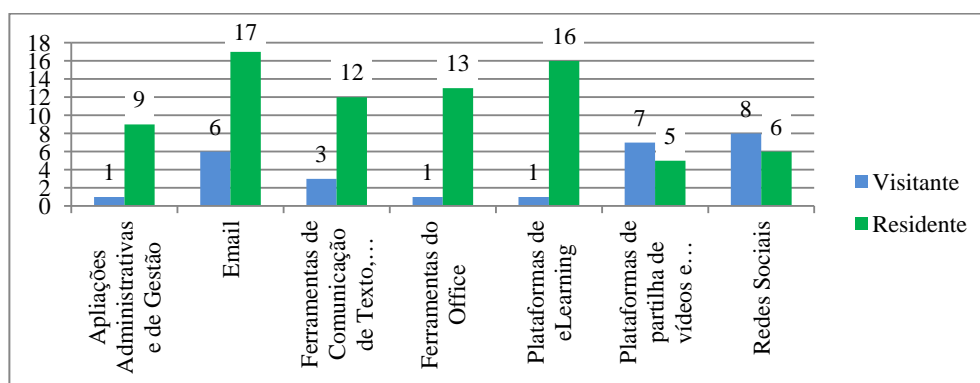
Os estudantes, nas suas narrativas, referem a opção pela modalidade de avaliação como uma das estratégias de gestão de tempo. Assim, 8,8% dos estudantes (3fr registadas) da amostra revelam preferência pela aprendizagem independente (opção por exame final) e 2,9% encaram a avaliação contínua como uma das estratégias para melhor gerir o tempo (1fr registada) (Tabela 3. 9). A este propósito recordamos que as narrativas recolhidas foram dos estudantes de 1º ciclo/licenciatura e que o modelo pedagógico lhes oferece a possibilidade de escolher entre duas modalidades de avaliação – *Avaliação Contínua* ou *Exame Final*. A possibilidade de opção não está disponível no modelo pedagógico dos mestrados e doutoramentos em que se exige do estudante um elevado nível de trabalho colaborativo e interação pelo que, nos 2º e 3º ciclos, a avaliação é sempre contínua.

*E30H: Assim, adotei o modelo de aprendizagem independente. [...] Até ao momento, não tenho conseguido trabalhar cooperativamente em equipa com nenhum colega principalmente pela “falta de tempo”.*

### 3.1.9. FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS NOS CONTEXTOS INSTITUCIONAL E PESSOAL: EIXOS VISITANTE E RESIDENTE

Como já referido anteriormente, no ponto da Metodologia, foram recolhidas narrativas de estudantes sobre o seu posicionamento relativo ao uso de ferramentas tecnológicas que utilizam nos contextos institucional e pessoal nos eixos Visitante/Residente conforme a matriz de White e Le Cornu (2011, 2017). Apresentam-se as frequências respeitantes aos instrumentos/ferramentas tecnológicas e digitais que somaram as referências registadas por, pelo menos, 20% dos estudantes em cada um dos eixos *Visitante* ou *Residente* (Gráficos 3. 1 e 3. 2).

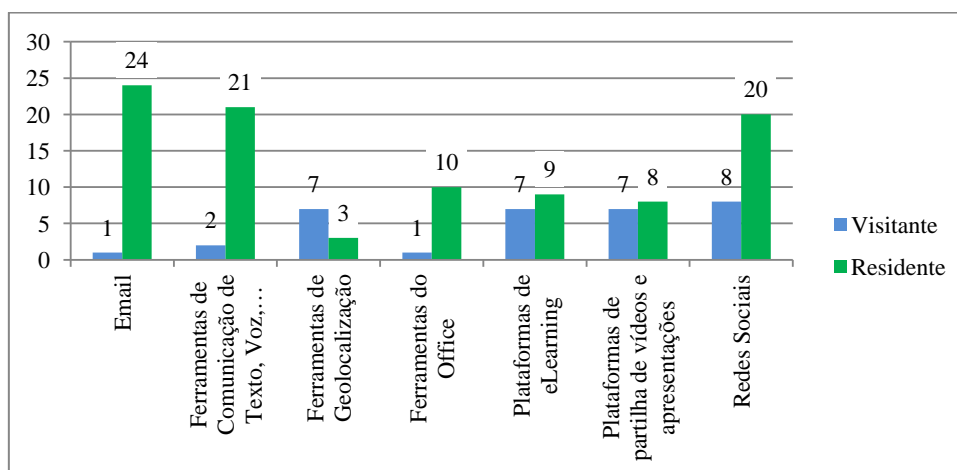
Gráfico 3. 1 – Ferramentas Digitais no Contexto Institucional (Eixos Visitante e Residente) [1]



Fonte: A autora

O email é a ferramenta digital mais utilizada quer no contexto institucional (17fr registadas, correspondente a 50% da amostra), como no contexto pessoal (24fr registadas, correspondente a 70,6% da amostra) onde, em ambos os eixos, os estudantes se auto avaliam como *Residentes*. Nos dois contextos (institucional e pessoal) é residual o número de estudantes que se autoavaliam como *Visitantes* (num total de 7fr registadas) (Gráficos 3. 1 e 3. 2).

Gráfico 3. 2 - Ferramentas Digitais no Contexto Pessoal (Eixos Visitante e Residente) [1]



Fonte: A autora

No contexto institucional, **as plataformas de eLearning** (sejam elas inseridas no âmbito profissional ou académico, tais como a Moodle, eLearning Bombeiros, Blackboard e Leya Digital) surgem com o segundo maior número de frequências registadas no eixo *Residente* (16fr registadas, 47,1%) com apenas 1fr registada no eixo *Visitante* (Gráfico 3. 1). Já no contexto pessoal, observam-se 9fr registadas (26,5%) no eixo *Residente* e 3fr registadas no eixo *Visitante* (Gráfico 3. 2).

**As ferramentas do Office** (foram referidos os processadores de texto, folhas de cálculo, apresentações, aplicações de bases de dados, Publisher) ocupam o terceiro lugar entre as ferramentas mais usadas no contexto institucional - eixo *Residente* (13fr registadas, 38,2%) e o quarto lugar no contexto pessoal – eixo *Residente* (10fr registadas, 29,4%). De entre as ferramentas do Office, os processadores de texto são os mais utilizados pelos estudantes no contexto institucional bem como no contexto pessoal (num total de 19fr registadas), segue-se as folhas de cálculo (12fr registadas), as apresentações (10fr registadas). O Publisher e as aplicações de bases de dados (Access) são as ferramentas menos utilizadas pelos estudantes da amostra. O Publisher obteve 2fr

registadas no contexto de utilização pessoal e 1fr registada no contexto institucional, ambos no eixo *Residente*. As aplicações de base de dados são referidas apenas por um estudante que indica utilizá-las como *Visitante* e apenas no contexto institucional (Anexo 5, p. 417).

Já as **redes sociais** ocupam um lugar de destaque na utilização em contexto pessoal, ocupando a terceira posição (20fr registadas no eixo *Residente* – 58,8% - e 8fr registadas no eixo *Visitante* – 23,5%) (Gráfico 3. 2). Já no contexto institucional, as redes sociais são menos utilizadas (Gráfico 3. 1) e são utilizadas maioritariamente no eixo *Visitante* (8fr registadas no eixo visitante e 6fr registadas no eixo *Residente*). De entre as redes sociais referidas pelos estudantes encontram-se o Facebook, o Gloster, Instagram, LinkedIn, Padlet, Pinterest, Snapchat, Twitter e Sol (Rede Social da UAb). O Facebook é a rede social mais utilizada no contexto pessoal, recolhendo um total de 25fr registadas (73,5%), 18fr registadas no eixo *Residente* (52,9%) e 7fr no eixo *Visitante* (20,6%) e apenas 6fr no contexto institucional – 17,6% (3fr registadas no eixo *Residente* e 3fr registadas no eixo *Visitante*). No contexto de utilização pessoal seguem-se o Instagram (6fr *Residentes* e 6fr registadas *Visitantes*) e o LinkedIn com apenas 1fr em cada um dos eixos do contexto pessoal e apenas 1fr no contexto institucional, no eixo *Visitante*.

**As ferramentas de comunicação de texto, voz, imagem, áudio e videoconferência** (Messenger, WhatsApp, FaceTime, Skype, Microsoft Teams, Colibri, Viber ou outras ferramentas de *chat*) ocupam o segundo lugar no contexto pessoal (Gráfico 3. 2) e a quarta posição no contexto institucional (Gráfico 3. 1). Em ambos os contextos a utilização dos estudantes como *Residentes* é predominante (21fr registadas no contexto pessoal – 61,8% - e 12fr registadas no contexto institucional – 35,3%). O eixo *Visitante* recolhe 5fr registadas na soma dos dois contextos. As ferramentas mais utilizadas no contexto pessoal são o WhatsApp (16fr no eixo *Residente* e 2fr no eixo *Visitante*), o Messenger (9fr no eixo *Residente* e 6fr no eixo *Visitante*) e o Skype (3fr registadas em cada um dos eixos). Já com contexto institucional o WhatsApp é a ferramenta mais utilizada (8fr no eixo *Residente* e 1fr no eixo *Visitante*), seguindo-se o Messenger (3fr registadas no eixo *Visitante* e 1fr registadas no eixo *Residente*).

**A utilização de plataformas de partilha de vídeos e apresentações** (Youtube, Slideshare e Vimeo foram as ferramentas indicadas pelos estudantes) é mais frequente no contexto pessoal (com um total de 15fr registadas; 8fr no eixo *Residente* e 7fr no eixo

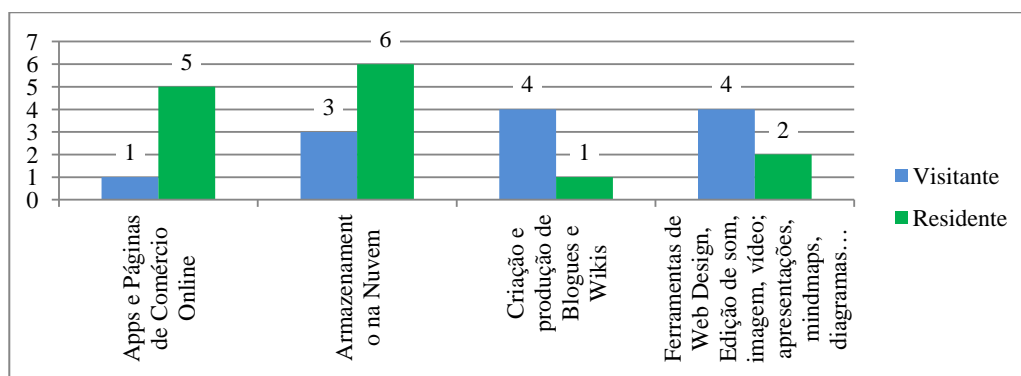
*Visitante*). Já no contexto institucional é superior o número de estudantes que se auto avaliam como *Visitantes* (7fr) face aos que se avaliam como *Residentes* (5fr) (Gráfico 3. 1). A ferramenta mais utilizada pelos estudantes da amostra é o Youtube seja no contexto institucional (6fr registadas no eixo *Visitante* e 5fr registadas no eixo *Residente*) como no contexto pessoal (6fr registadas no eixo *Visitante* e 8fr no eixo *Residente*).

Ainda de entre as ferramentas que somaram, pelo menos, 20% de frequências registadas, as aplicações **administrativas e de gestão** relacionadas com as instituições em que os estudantes desenvolvem a sua atividade profissional foram referidas apenas no contexto institucional tendo recolhido 9fr registadas no eixo *Residente* e apenas 1fr registada no eixo *Visitante* (Gráfico 3. 1).

Acrescentam-se ainda as **ferramentas de geolocalização** (Google Maps, Google Earth e GPS) referidas no contexto pessoal com 7fr registadas no eixo *Visitante* e 3fr registadas no eixo *Residente* (Gráfico 3. 2). No contexto institucional, as ferramentas de geolocalização apresentam um número de fr registadas abaixo dos 10% (Tabela A. 2 Anexo 5, p. 425).

No que respeita às ferramentas digitais enumeradas por 10 a 19% dos estudantes da amostra (Gráficos 3. 3 e 3. 4) destaca-se o **armazenamento na nuvem** (Google Drive, Dropbox, Meo Could, One Drive) que recolhe igual número de fr registadas nos contextos institucional e pessoal (9fr registadas no total). Porém, a utilização como *Residente* é superior no contexto institucional (6fr registadas) face ao contexto pessoal (4fr registadas).

Gráfico 3. 3 - Ferramentas Digitais no Contexto Institucional (Eixos Visitante e Residente) [2]

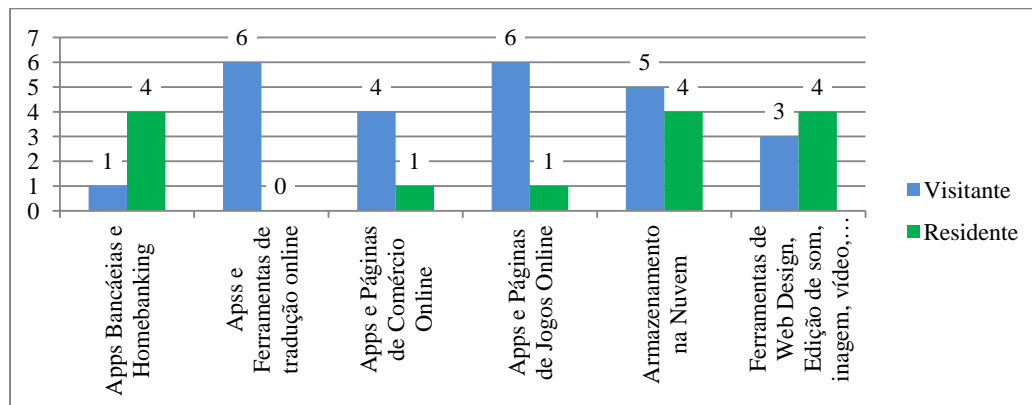


Fonte: A autora

As **Apps e Ferramentas de Tradução Online** (o Google Translator foi o único referido) foram enumeradas por 17,6% dos estudantes da amostra sendo utilizadas, essencialmente, no contexto pessoal (Gráfico 3. 4) e unicamente no eixo *Visitante* (6fr

registadas). Considerando o contexto institucional, esta ferramenta é referida apenas no eixo *Visitante* (2fr registadas, correspondente a 5,9% da amostra).

Gráfico 3. 4 - Ferramentas Digitais no Contexto Pessoal (Eixos Visitante e Residente) [2]



Fonte: A autora

As **Apps e Páginas de Jogos Online** são referidas apenas no contexto pessoal registando 17,6% dos estudantes que indicam utilizá-las como *Visitantes* (6fr registadas) e 2,9% no eixo *Residente* (1fr registada).

No contexto pessoal as **Apps e Páginas de Comércio Online** (ANA Aeroportos, Continente Online, Zara, Wook) são utilizadas por 17,6% dos estudantes da amostra (6fr registadas) no eixo *Visitante* e por apenas 2,9% dos estudantes (1fr registada) no eixo *Residente*. No contexto institucional a tendência é inversa registando-se uma maior utilização no eixo *Residente* referida por 14,7% dos estudantes (5fr registadas) e apenas 1fr (2,9%) registada no eixo *Visitante*.

As **Apps Bancárias e Homebanking** foram referidas apenas no contexto pessoal com a observação de 11,8% (4fr registadas) no eixo *Residente* e 2,9% (1fr registadas) no eixo *Visitante*.

As **ferramentas de Web Design, edição de som, imagem e vídeo, apresentações, mindmaps e diagramas** (foram referidas as seguintes: Active Inspire Promethean, Animaker, Canvas, Cubase, ISSUU, LucidChart, Midomo, StoryboradThat, Office Sway, UBBU, Webnode, Wideo, Powtoon, Paint, Paint 3D, Photoshop, Indesign) são referidas como sendo utilizadas no contexto institucional, maioritariamente no eixo *Visitante* (4fr registadas) face ao eixo *Residente* (2fr registadas). Já no contexto pessoal, estas ferramentas de Web Design são mais utilizadas por *Residentes* (11,8%, 4fr registadas) face a 8,8% (3fr registadas) dos *Visitantes*.

A **criação e produção de blogues e wikis** é referida essencialmente no contexto institucional e no eixo *Visitante* (11,8%, 4*fr* registadas) face a 2,9% (1*fr* registada) no eixo *Residente*. Já no contexto pessoal as frequências registadas nos dois eixos estão abaixo dos 10%.

Com um número de frequências abaixo dos 10% (considerando a amostra observada) o que, na prática, significa um número de frequências igual ou inferior a 3*fr* registadas em cada um dos contextos institucional e pessoal, registamos diversas ferramentas tais como, Agregadores de Páginas e Notícias, Portais Institucionais Públicos do Estado, Ferramentas de Programação e Ferramentas de Gestão do Tempo.

## 3.2. RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

### 3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O questionário foi divulgado por todos os departamentos da instituição tendo respondido estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento. Assim, consideramos como universo do nosso estudo os estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento inscritos no ano letivo 2018/2019 (Gráfico A. 1 Anexo 14, p. 693); isto é, um total de 4930 estudantes. A amostra constante no questionário corresponde ao número de estudantes que completaram questionário, isto é, 212 estudantes.

Para avaliar se a nossa amostra é ou não representativa do universo e se podemos generalizar os resultados obtidos, efetuámos um teste de proporção da amostra com o qual se pretendeu avaliar se a proporção dos estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento presente na amostra é idêntica à proporção do universo em estudo.

Tabela 3. 10 - Proporção esperada (população) e Proporção Observada (amostra)

	População		Amostra (observado)	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Licenciatura	4252	86,2	117	55,2
Mestrado	427	8,7	80	37,7
Doutoramento	251	5,1	15	7,1
Total	4930	100,0	212	100,0

Fonte: A autora

Assim, o esperado e o ideal seria que na nossa amostra constassem 86,2% de estudantes de licenciatura, 8,7% de estudantes de mestrado e 5,1% de estudantes de

doutoramento (Tabela 3. 10). Para o efeito recorremos a um teste de ajustamento – o teste Qui-quadrado de ajustamento de Pearson ( $\chi^2$ ) (Gráfico A. 4 Anexo 15, p. 699).

Os resultados do teste indicam que a nossa amostra não apresenta a mesma distribuição do universo estatístico ( $\chi^2_{(2)} = 230,715$ ;  $p < 0,001$ ) pelo que condiciona a generalização dos resultados obtidos para o universo/população.

A nossa amostra constitui-se então por 212 indivíduos - 118 do sexo feminino (55,7%) e 94 do sexo masculino (44,3%) (Tabela 3. 11).

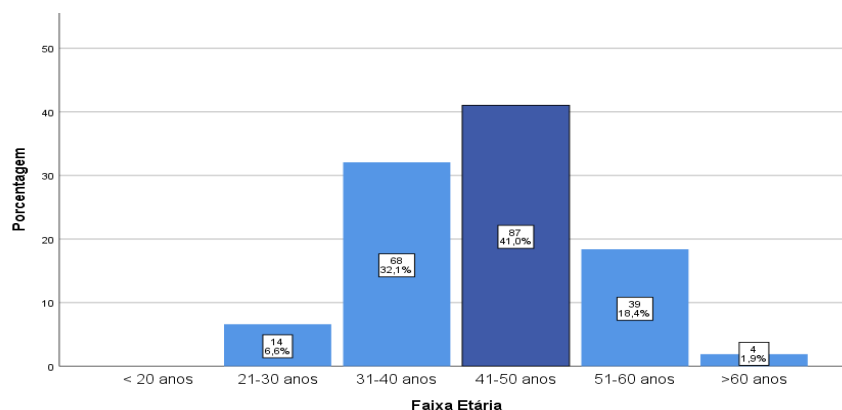
Tabela 3. 11 - Questionário - Caracterização da amostra segundo o sexo

	<i>fr</i>	% válida	% acumulada
Feminino	118	55,7	55,7
Masculino	94	44,3	100,0
Total	212	100,0	

Fonte: A autora

A faixa etária mais representativa dos estudantes situa-se entre os 41-50 anos (41%), seguida pela faixa etária entre os 31-40 anos (32,1%) (Gráfico 3. 5).

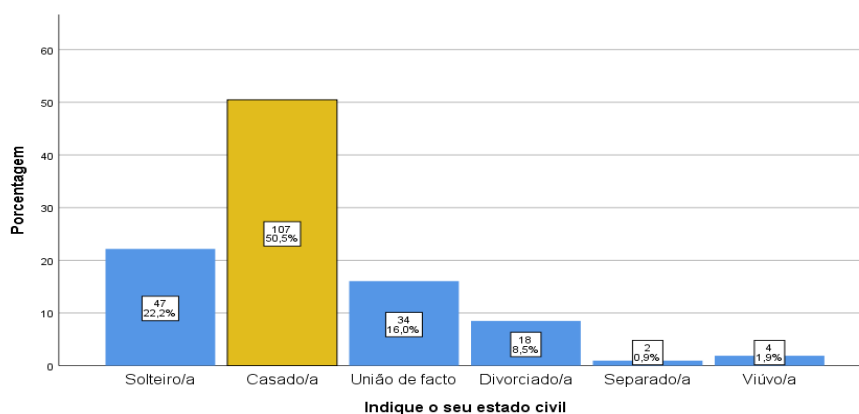
Gráfico 3. 5 - Questionário - Caracterização da amostra: Faixa Etária



Fonte: A autora

A média de idades é de 43,2 anos ( $M = 43,2$ ). O estudante mais novo tem 24 anos e o mais velho tem 76 anos (Tabela A. 6 Anexo 15, p. 699). De entre os estudantes que responderam ao questionário, 50,5% são casados e 16% vivem em união de facto. Solteiros, divorciados e viúvos representam 33,5% dos respondentes (Gráfico 3. 6).

Gráfico 3. 6 - Questionário - Caracterização da amostra: Estado Civil



Fonte: A autora

Questionámos os estudantes se têm dependentes a cargo, considerando *dependentes* filhos ou quaisquer outras pessoas, perante as quais o estudante assume o papel de cuidador, independentemente da idade. Isto significa que o dependente poderá ser um adulto economicamente dependente e/ou que tenha algum tipo de incapacidade parcial ou total e que, por essa razão, necessite do acompanhamento, apoio ou supervisão de uma terceira pessoa. Verificamos que 64,6% dos inquiridos têm dependentes a cargo (um total de 256 dependentes, corresponde a uma média de 1,2 dependentes por estudante); 31,1% dos estudantes têm dois dependentes a cargo, 24,1% são cuidadores de uma pessoa e 9,4% dos estudantes assumem-se como cuidadores de três ou mais pessoas. 35,4% dos inquiridos indicam não ter quaisquer dependentes a cargo (Tabela A. 7 Anexo 15, p. 699).

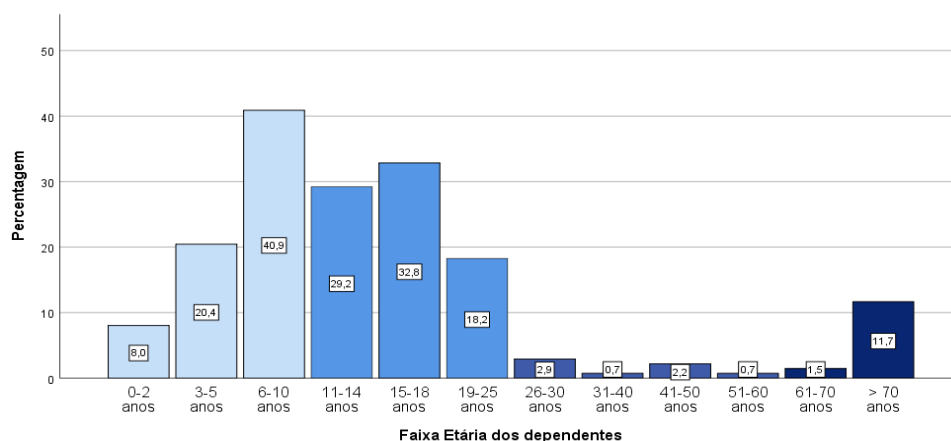
Quanto à idade dos dependentes, a maior percentagem encontra-se na faixa etária entre os 6 e os 10 anos de idade (40,9%), seguidos pela faixa etária entre os 15 e os 18 (32,8%) anos e entre os 11 e os 14 anos (29,2%). Entre os dados recolhidos no questionário destacam-se também o número de dependentes com mais de 61 anos que somam 13,2% dos dependentes – 1,5% entre os 61 e os 70 anos e 11,7% com mais de 70 anos de idade (Gráfico 3. 7).

Dos estudantes que têm dependentes a cargo 50% indicam que não são o único cuidador e 14,6% assumem-se como único cuidador dos seus dependentes (Tabela A. 8 Anexo 15, p. 699).

No que respeita à nacionalidade, 87,7% dos respondentes são portugueses, seguidos por 6,6% de brasileiros, 2,4% de cabo-verdianos e 1,9% de moçambicanos. As

restantes nacionalidades (malaia, ucraniana e venezuelana) representam menos de 1% da amostra (Tabela A. 9 Anexo 15, p. 700).

Gráfico 3. 7 - Questionário - Caracterização da amostra: Faixa Etária dos Dependentes

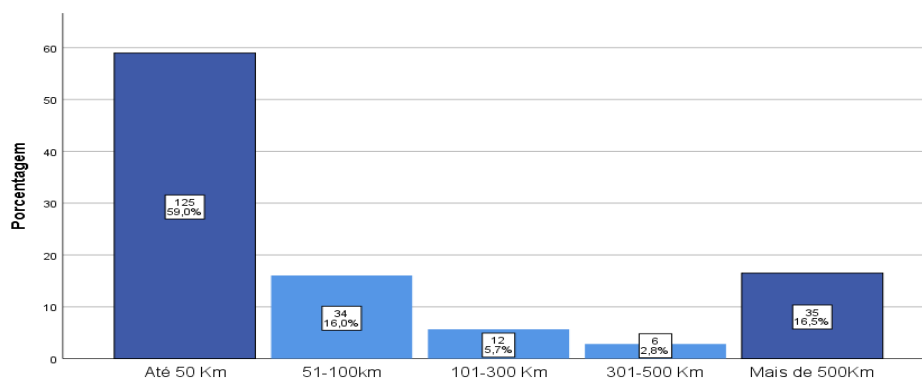


Fonte: A autora

Quanto ao país de residência, para além de Portugal (78,8%), os estudantes encontram-se o Brasil (7,1%), Cabo Verde (3,3%) e Moçambique (2,8%). Outros países da Europa e do Mundo (Alemanha, Bélgica, Emirados Árabes, EUA, França, Gana, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Itália, Macau, São Tomé e Príncipe e Suíça) apresentam valores residuais inferiores a 1% (Tabela A. 10 Anexo 15, p. 700).

75,5% dos estudantes inquiridos residem em zonas urbanas e cerca de ¼ dos estudantes afirmam residir em meio rural (24,5%) (Tabela A. 11 Anexo 15, p. 700).

Gráfico 3. 8 - Questionário - Caracterização da amostra: Distância até à Universidade mais próxima com o mesmo curso



Fonte: A autora

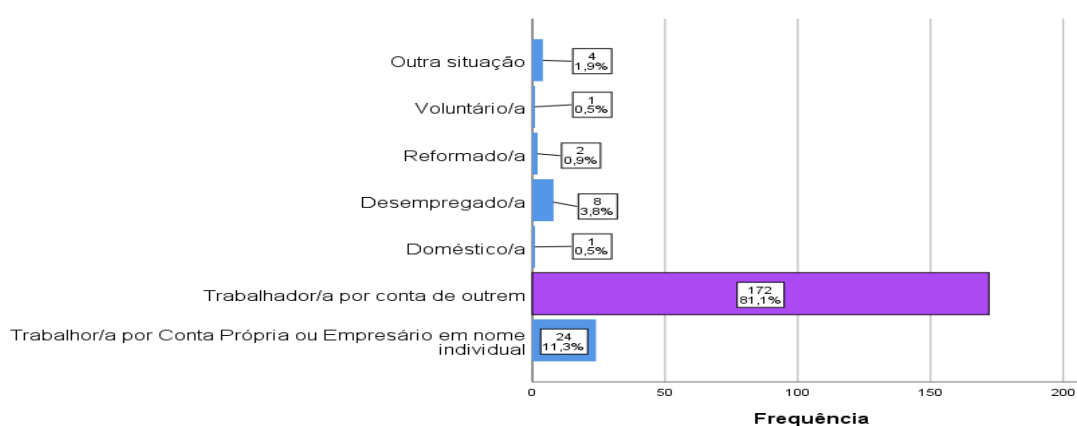
Verificamos que 59% dos estudantes da nossa amostra vivem a menos de 50 km de uma universidade com o mesmo curso que frequentam online e para 16% dos estudantes

a residência dista entre 51 e 100 Km da universidade mais próxima. 8,5% dos estudantes encontram a universidade mais próxima com o mesmo curso entre 101 a 500 km do seu local de residência e 16,5% dos inquiridos habitam a mais de 500 km da universidade que oferece o mesmo curso que eles estão a frequentar, a distância (Gráfico 3. 8).

No que respeita à distância do local de residência até ao local de trabalho, a grande maioria dos estudantes da nossa amostra distam do seu local de trabalho menos de 50 Km. 8,5% dos estudantes têm o seu local de trabalho localizado entre 51-100 Km da sua residência e 1,9% percorrem entre 101 e 300 km diariamente para chegar ao seu local de trabalho. A percentagem de estudantes que têm de percorrer mais de 300 km até chegar ao local de trabalho é de 1,4%. A percentagem de estudantes que respondeu *não aplicável* (4,7%) corresponde aos estudantes que não desenvolvem qualquer atividade profissional; são reformados/as, domésticos/as ou encontram-se desempregados/as. A variável *distância da residência até ao local de trabalho* foi considerada por entendermos ser importante face à variável *gestão do tempo do estudante a distância online* (Tabela A. 12 Anexo 15, p. 701).

Quanto à situação face ao emprego, 92,4% dos estudantes da nossa amostra desempenham algum tipo de atividade profissional; destes 81,1% são trabalhadores por conta de outrem e 11,3% são trabalhadores por conta própria ou empresários em nome individual. 3,8% dos estudantes inquiridos encontram-se em situação de desemprego e uma percentagem residual de estudantes encontram-se nas seguintes situações: aposentação (0,9%), voluntariado (0,5%) e outras situações tais como *licença sem vencimento, trabalho sazonal/variável* ou *militar na reserva* (1,9%) (Gráfico 3. 9).

Gráfico 3. 9 - Questionário - Caracterização da amostra: Situação face ao emprego

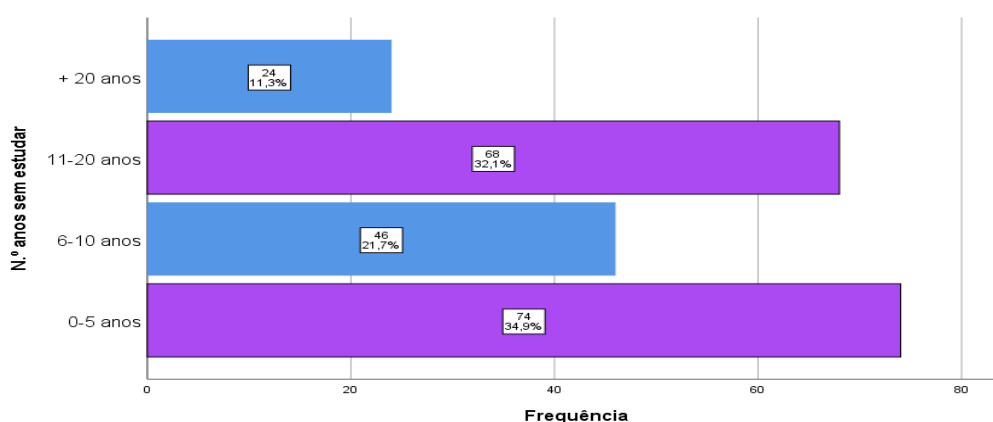


Fonte: A autora

85,4% dos estudantes inquiridos indicam desenvolver uma atividade profissional em full-time e 8,5% desenvolvem uma atividade em part-time (Tabela A. 13 Anexo 15, p.701).

Questionados sobre o número de anos que estiveram sem estudar antes de ingressar no atual curso universitário, 34,9% dos inquiridos indicam ter estado sem estudar menos de cinco anos (entre 0-5anos), 21,7% estiveram sem estudar entre seis a dez anos e 32,1% indicam ter estado entre onze e 20 anos sem estudar antes de ingressar no curso superior a distância (Gráfico 3. 10).

Gráfico 3. 10 - Questionário – Caracterização da amostra: Número de anos sem estudar



Fonte: A autora

São 11,3% os estudantes que estiveram mais de 20 anos sem estudar formalmente. Destes, 4,2% indicam ter estado 30 anos sem estudar e o estudante que mais tempo esteve sem estudar (46 anos) tem 60 anos de idade e ingressou na universidade através do programa Maiores de 23.

O Programa Maiores de 23 é, aliás, a modalidade de ingresso no ensino superior mais observada (39,3%) entre os estudantes de licenciatura da nossa amostra (N = 117). Entre as modalidades de ingresso representadas contam-se ainda a mudança de instituição ou curso - estudantes que já frequentavam um curso superior, porém, noutra universidade ou outro curso (25,6%) e o acesso específico (12º ano) - a modalidade de ingresso mais comum nas universidades presenciais (20,5%). 6,8% dos estudantes reingressam na universidade a distância e 5,2% ingressaram através do Curso de Qualificação para o Ensino Superior (CQES). Por fim, 1,7% dos inquiridos possuíam já, pelo menos, uma licenciatura, pelo que ingressaram por Acesso Direto e 0,9% frequentam apenas Unidades Curriculares Isoladas (Tabela A. 14 Anexo 15, p. 701).

Apesar do Processo de Bolonha permitir o ingresso em mestrados e doutoramentos a detentores de um currículo profissional, científico ou pessoal sem que estes tenham necessariamente um diploma do ciclo de estudo imediatamente anterior, esse processo é extremamente exigente e a modalidade não foi observada na nossa amostra. Entre os estudantes de mestrado (N = 80) observou-se apenas um caso de mudança de instituição (1<sup>fr</sup> registada) e um estudante a frequentar Unidades Curriculares Isoladas (1<sup>fr</sup> registada). No caso dos inquiridos a frequentar cursos de doutoramento (N = 15), todos ingressaram por já serem detentores do grau de mestre.

Dos 55,2% de estudantes de licenciatura que constituem a nossa amostra (cf. Tabela 3. 10), 25,9% são mulheres e estão distribuídas pelos departamentos de cada curso da seguinte forma: 50,9% no departamento de Ciências Sociais e de Gestão; 21,8% no departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED); 14,5% no departamento de Ciências e Tecnologias e 12,7% no departamento de Humanidades.

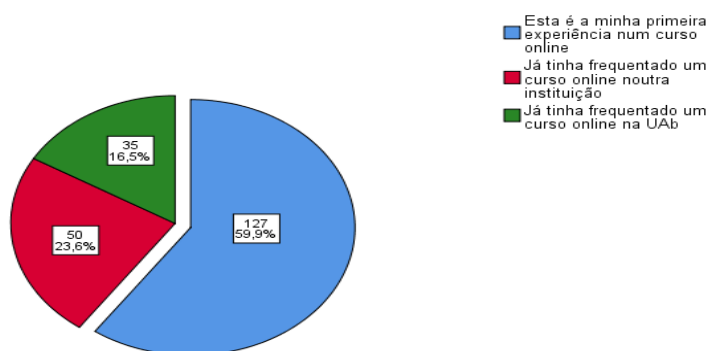
Os homens, num total de 44,3% da amostra, estão divididos da seguinte forma: 29,2% em cursos de licenciatura (58,1% afetos ao departamento de Ciências e Tecnologias; 19,4% ao departamento de Ciências Sociais e de Gestão; 14,5% ao departamento de Humanidades e 8,1% em cursos de licenciatura afetos ao departamento de Educação e Ensino a Distância.

A nossa amostra constitui-se também por 37,7% de estudantes de mestrado (cf. Tabela 3. 10) dos quais 26,4% são mulheres, estando estas posicionadas nos diversos departamentos: Educação e EaD (78,6%); Ciências e Tecnologias (2,5%); Humanidades (5,4%) e Ciências Sociais e de Gestão (3,6%). Dos 44,3% de homens que constituem a amostra, 17% são estudantes de mestrado (62,5% afetos ao departamento de Educação e EaD; 29,2% ao departamento de Ciências e Tecnologias e 8,3% ao departamento de Humanidades).

Os estudantes de doutoramento representam 7,1% da amostra, dos quais 3,3% são mulheres: 57,1% em cursos de doutoramento sob a competência do departamento de Educação e EaD; 28,6% do departamento de Humanidades e 14,3% do departamento de Ciências e Tecnologias. Os homens estudantes de doutoramento constituem 3,8% do total da amostra e destes 75% são de cursos pertencentes ao departamento de Ciências e Tecnologias e 25% ao departamento de Educação e EaD (Tabela A. 15 Anexo 15, p. 702).

Quanto à experiência anterior em eLearning, 59,9% dos estudantes inquiridos indicam que esta é a sua primeira experiência em eLearning; 23,6% dos estudantes indicam que já frequentaram anteriormente um curso nesta modalidade de ensino/aprendizagem a distância e 16,5% dos inquiridos afirmam que já tinham frequentando anteriormente um curso a distância na UAb (Gráfico 3. 11).

Gráfico 3. 11 - Questionário – Caracterização da amostra: Experiência anterior em educação a distância online



Fonte: A autora

Dos 59,9% de estudantes que vivem a primeira experiência de eLearning, 65,4% são de licenciatura, 33,1% são estudantes de mestrado e 1,6% são estudantes de doutoramento.

Dos 23,6% dos estudantes que tiveram uma experiência anterior em eLearning noutra instituição, 46% são estudantes de mestrado, 40% de licenciatura e 14% são de doutoramento.

Por fim, entre os 16,5% de estudantes que já frequentaram um curso na UAb antes de ingressar no presente curso, 42,9% são estudantes de mestrado, 40% de licenciatura e 17,1% são estudantes de doutoramento (Tabela A. 16 Anexo 15, p. 702).

Quanto ao regime em que o estudante frequenta o curso, 66,5% dos estudantes indicam estudar a tempo integral e 33,5% frequentam o curso a tempo parcial. No caso dos estudantes de licenciatura consideram-se estar a *tempo parcial* aqueles que se inscreveram em UCs que correspondam a um máximo de 30 ECTS por ano letivo. No caso dos cursos de mestrado e de doutoramento consideram-se como estando a frequentar o curso em regime parcial os estudantes que estão inscritos até um máximo de UCs que

lhes confira 50% dos créditos previstos para cada ano letivo<sup>31</sup>. Os estudantes a tempo integral representam 64,1% dos estudantes de licenciatura, 71,1% dos estudantes de mestrado e 60% dos estudantes de doutoramento (Tabela A. 17 Anexo 15, p. 702).

Quando questionados sobre o número de UCs em que estão inscritos no semestre em que foi aplicado o questionário verificamos que 44,5% dos estudantes que estão a frequentar a parte curricular do curso, estão inscritos até 3 UCs. 17,1% estão inscritos em 4 UCs, 28% estão inscritos em 5 UCs; 9,8% dos estudantes estão inscritos em 6 UCs e um número muito residual de estudantes da amostra – 0,6% - estão inscritos em 7 UCs (Tabela A. 18 Anexo 15, p. 703). Deverá considerar-se que esta análise não teve em consideração o caso dos estudantes de mestrado e doutoramento que estão, no momento, a frequentar o ano de elaboração de dissertação ou tese (22,6% do total da amostra).

Os dados indicam que os estudantes de todos os graus (licenciatura, mestrado e doutoramento) optam por estudar a tempo integral: 63,4% dos estudantes de licenciatura estão inscritos em 4 ou mais UCs; 35% dos estudantes de mestrado estão inscritos em 4 UCs e 42,9% dos estudantes de doutoramento estão inscritos em 3 UCs, números que correspondem a mais de 50% dos créditos previstos para um ano letivo (Tabela A. 19 Anexo 15, p. 703).

### 3.2.1. MOTIVAÇÕES PARA INGRESSAR/REINGRESSAR NUM CURSO SUPERIOR EM IDADE MADURA

A Questão 21. *O que o/a motivou a ingressar ou reingressar no seu curso?* É composta por nove itens/afirmações que os estudantes classificaram numa escala de concordância, escala de Likert (*Discordo Totalmente, Discordo, Indeciso/a, Concordo, Concordo Totalmente*). Com o objetivo de identificar e agrupar em domínios as motivações que conduziram os estudantes a realizar um curso superior (pela primeira vez ou não) foi realizada uma ACP com rotação Varimax. A amostra revelou um ajustamento razoável à realização da técnica ( $KMO = 0,671$ , Bartlett  $X^2_{(36)} = 449,416$ ,  $p < 0,001$ ). Pelo critério de variância explicada superior a 70% foram identificadas quatro componentes ou domínios principais que explicam 72,12% da variância das variáveis originais.

---

<sup>31</sup> Informação disponível no Portal Académico da UAb:  
<http://portal.uab.pt/gestaoacademica/glossary/regime-a-tempo-parcial/>

A Componente 1., designada **Condições Profissionais e Financeiras** é composta pelos itens 21.5 (Profissionalização), 21.6 (Reconversão profissional) e 21.8 (Melhoria das condições financeiras) explicando 20,9% da variância.

A Componente 2., designada **Desenvolvimento Pessoal** compõe-se dos itens 21.1 (Satisfação Pessoal) e 21.9 (Desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento) e explica 18,8% da variância.

A Componente 3. designada **Desenvolvimento da Carreira** é composta pelos itens 21.3 (Progressão na carreira profissional) e 21.4 (Aperfeiçoamento profissional) explicando 17,8% da variância.

Por fim, a Componente 4., que designamos de **Pressões Externas** é formada pelos itens 21.2 (Pressão profissional) e 21.7 (pressão familiar/social) e explica 14,6% da variância.

A componente 1. apresenta uma razoável consistência interna (Alpha de Cronbach = 0,713). As componentes 2., 3. e 4. apresentam consistências internas mais fracas, decorrente de serem compostas apenas por dois itens (Alpha de Cronbach C2 = 0,657; C3 = 0,534 e C4 = 0,510). Prosseguiu-se com a construção de quatro indicadores (Condições Profissionais e Financeiras, Desenvolvimento Pessoal, Desenvolvimento de Carreira e Pressões Externas) representantes das componentes (Tabela 3. 12).

Tabela 3. 12 - Motivações para ingressar/reingressar num Curso Superior em Idade Madura: ACP com Rotação Varimax

	Componente			
	Condições Profissionais e Financeiras	Desenvolvimento Pessoal	Desenvolvimento de Carreira	Pressões Externas
Q21.6 Reconversão profissional	,885	,062	-,062	,032
Q21.8 Melhoria das condições financeiras	,691	-,091	,330	,248
Q21.5 Profissionalização	,669	,210	,306	,190
Q21.9 Desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento	,075	,849	,051	-,102
Q21.1 Satisfação pessoal	,034	,816	-,018	,020
Q21.3 Progressão na carreira profissional	,305	-,167	,789	,141
Q21.4 Aperfeiçoamento profissional	,051	,454	,725	-,040
Q21.7 Pressão social/familiar	,260	-,005	-,054	,878
Q21.2 Pressão profissional	,044	-,124	,496	,642
Variância explicada Total=72,1%	20,9%	18,8%	17,8%	14,6%
Consistência Interna (Alpha de Cronbach)	0,713	0,657 <sup>a</sup>	0,534 <sup>a</sup>	0,510 <sup>a</sup>

KMO = 0,671 Bartlett  $X^2_{(36)} = 449,416$   $p < 0,001$

<sup>a</sup> Spearman Brown Coefficient

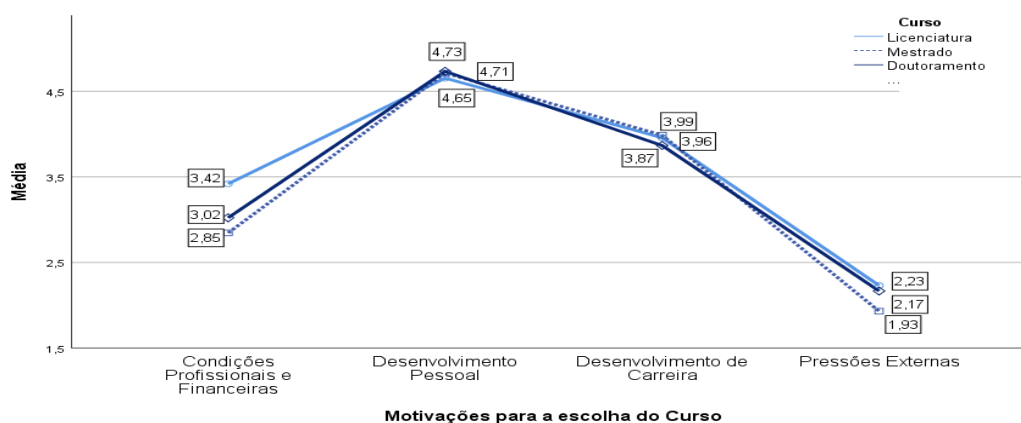
Fonte: A autora

O **desenvolvimento pessoal** é a principal motivação para ingressar num curso superior (independentemente do grau) recolhendo uma classificação média de 4.68 (DP = 0,55), considerando-se o nível 5 (*Concordo totalmente*) como o nível máximo de concordância. Seguem-se o **desenvolvimento de carreira** (M = 3,96; DP = 1,01) e as **condições profissionais e financeiras** (M = 3,17; DP = 1,27). As **pressões externas**, sejam por via social, familiar ou profissional, são as menos relevantes para os estudantes inquiridos, sobre a qual expressam uma concordância próxima do nível 2 – *discordo* (M = 2,11; DP = 0,99) (Tabela A. 21 Anexo 15, p. 704).

Cruzando as motivações para ingressar num curso superior com o tipo/grau de curso, verificamos que existem diferenças significativas entre os estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento (ANOVA,  $F_{(2,209)} = 5,171$ ;  $p = 0,006$ ). Os estudantes de licenciatura (M = 3,342; DP = 1,26) apresentam uma motivação significativamente superior ao nível das condições profissionais e financeiras face aos estudantes de mestrado (M = 2,85, DP = 1,23) (Scheffe  $p = 0,007$ ). Entre estudantes de licenciatura e doutoramento e ainda entre estudantes de mestrado e doutoramento, não se observam diferenças significativas no que respeita à motivação de melhoria das condições profissionais e financeiras ( $p > 0,05$ ).

No que concerne às motivações que têm por objetivo o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de carreira e aquelas orientadas pelas pressões externas, os estudantes dos diferentes graus apresentam padrões de motivação similares, não se observando diferenças estatísticas entre os mesmos ( $p > 0,05$ ) (Gráfico 3. 12 e Tabela A. 24 Anexo 15, p. 705).

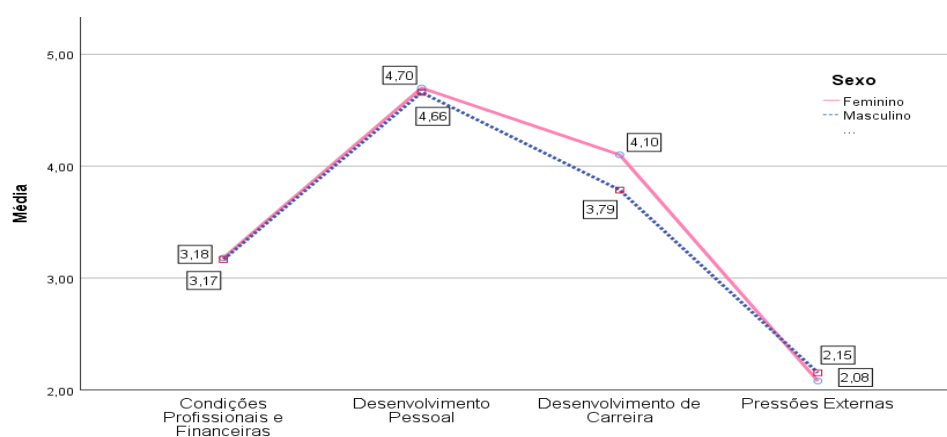
Gráfico 3. 12 - Motivações para ingressar num Curso Superior por tipo/grau de Curso



Fonte: A autora

Já se considerarmos as motivações apresentadas por homens e mulheres para o ingresso ou reingresso num curso superior em idade madura ( $t_{(210)} = 2,277$ ;  $p = 0,24$ ), observamos diferenças significativas. As motivações relacionadas com a perspetiva do desenvolvimento da carreira apresentam uma média de classificação significativamente superior nas mulheres ( $M = 4,10$ ;  $DP = 0,93$ ) do que nos homens ( $M = 3,79$ ;  $DP = 1,08$ ) (Gráfico 3. 13 e Tabela A. 25 Anexo 15, p. 705).

Gráfico 3. 13 - Descritivos e testes estatísticos: Motivações para ingressar num Curso Superior por Sexo



Fonte: A autora

No que respeita às restantes motivações não se observam diferenças significativas entre os sexos ( $p > 0,05$ ).

Após a questão *O que o/a motivou a ingressar/reingressar no seu curso?* oferecemos ao estudante a oportunidade de poder apresentar outras motivações não integradas nos itens da questão principal. A Questão 21.1. (*Outras motivações. Indique quais*) é uma questão aberta sujeita a análise de conteúdo. Após a análise de conteúdo verificámos que apenas 17,9% dos estudantes da amostra ( $N = 212$ ) responderam e, à exceção de uma única resposta, todas as outras se integram nas categorias/itens classificados na Questão 21. Desta forma, apenas um novo item ou categoria é considerado nesta apresentação de resultados. O estudante em causa, um homem, estudante de licenciatura (EQ14HLI) respondeu:

EQ14HLI: *Argumento para um dia utilizar com os meus filhos!*

A motivação tendo por base o argumento a utilizar com os filhos, apesar de registar apenas uma frequência, reveste-se de especial interesse para a investigação, até por ter sustentação devida na literatura (Bohl, Haak & Shrestha, 2017).

### 3.2.2. MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHER UM CURSO A DISTÂNCIA ONLINE

A questão 22. *Porque escolheu um curso a distância online?* é composta por dez itens/afirmações que o estudante classificou de acordo com uma escala de concordância, escala de Likert (*Discordo Totalmente, Discordo, Indeciso/a, Concordo, Concordo Totalmente*). À semelhança do procedimento efetuado noutras questões (questões 8. e 21.) e descrito anteriormente, foi realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação Varimax. A amostra revelou um ajustamento razoável para a utilização da técnica (KMO = 0,559; Bartlett  $X^2_{(45)} = 680,322$   $p < 0,001$ ). De forma a podermos reter uma explicação razoável para todos os itens iniciais (comunalidades ou pesos fatoriais > 0,5) e uma explicação superior a 70% foram retidas 5 componentes principais que explicam 80,1% da variância das variáveis originais.

A Componente 1., agora designada por **Reputação da Universidade/Curso**, é composta pelos itens 22.5 (*Boa reputação da universidade*) e 22.6 (*Boa reputação do curso*) e explica 18,7% da variância e a Componente 2., designada por **Exigência/Facilidade do curso a distância** é composta pelos itens 22.3 (*O curso a distância online é mais fácil*) e 22.4 (*O curso a distância online é menos exigente*) e explica 18,1% da variância.

A Componente 3., designada por **Compatibilidade com a vida pessoal e profissional** é composta pelos itens 22.7 (*Horário compatível com a atividade profissional*) e 22.8 (*Horário compatível com as minhas responsabilidades familiares e pessoais*) e explica 17,6% da variância.

A Componente 4., designada por **Condicionantes no Acesso** é composta pelos itens 22.9 (*Possibilidade de estudar numa universidade portuguesa, por ser residente no estrangeiro*) e 22.10 (*Dificuldades físicas e/ou sensoriais que dificultam as deslocações e/ou a frequência presencial*) e explica 12,3% da variância.

A Componente 5., designada por **Razões Económicas e de Distância** é composta pelos itens 22.1 (*A distância da universidade/instituição mais próxima é grande*) e 22.2 (*Um curso a distância online é menos dispendioso*) e explica 13,3% da variância. Esta última componente resultante da ACP fez-nos muito sentido na medida em que a distância também se relaciona com o fator económico já que as deslocações implicam despesas quer ao nível do transporte como ao nível da necessária estadia, dependendo da distância (Tabela 3. 13).

Tabela 3. 13 - Motivações para realizar um curso a distância: ACP com Rotação Varimax

	Componentes				
	1	2	3	4	5
22.5. Boa reputação da universidade	,937	-,073	,071	,057	,143
22.6. Boa reputação do curso	,936	,027	,094	,061	,083
22.4. O curso online é menos exigente	-,025	,927	,025	-,004	,095
22.3. O curso online é mais fácil	-,017	,923	,019	,098	,070
22.8. Horário compatível com as minhas responsabilidades familiares e pessoais	,093	,102	,901	-,110	-,035
22.7. Horário compatível com a atividade profissional	,070	-,053	,901	,066	,077
22.10. Dificuldades físicas e/ou sensoriais que dificultam as deslocações e/ou a frequência presencial	-,092	-,089	-,160	,796	,222
22.9. Possibilidade de estudar numa universidade portuguesa (por ser residente no estrangeiro)	,246	,223	,143	,750	-,088
22.2. Um curso online é menos <i>dispendioso</i>	,089	,163	,205	-,090	,810
22.1. A distância da universidade mais próxima é grande	,156	,012	-,183	,311	,687
Variância explicada (Total=72,1%)	18,7%	18,1%	17,6%	13,3%	12,3%
Consistência Interna (Alpha de Cronbach)	0,904 <sup>a</sup>	0,864 <sup>a</sup>	0,808 <sup>a</sup>	0,429 <sup>a</sup>	0,380 <sup>a</sup>

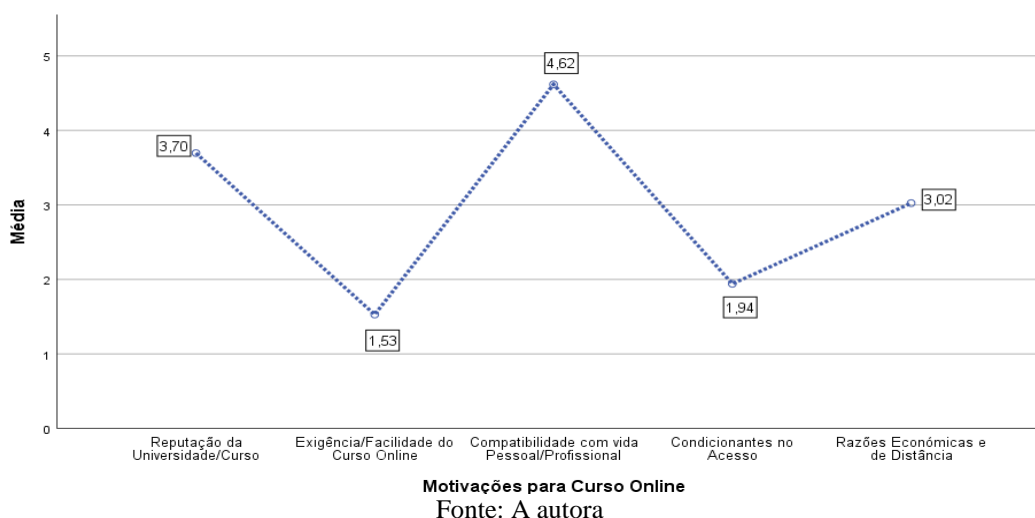
KMO = 0,559 Barlett  $X^2_{(45)} = 680,322$   $p < 0,001$   
<sup>a</sup> Spearman Brown Coefficient

Fonte: A autora

A Componente 1 (*Reputação da Universidade/Curso*) apresenta uma muito boa consistência interna (Alpha de Cronbach = 0,904) e as Componentes 2 (*Exigência/Facilidade do curso a distância*) e 3 (*Compatibilidade com a vida pessoal e profissional*) apresentam uma boa consistência interna (Alpha de Cronbach C2 = 0,864; C3 = 0,808). As Componentes 4 (*Condicionantes no Acesso*) e 5 (*Razões Económicas e de Distância*) apresentam consistências internas muito pobres (Alpha de Cronbach C4 = 0,429 e C5 = 0,384) ao que não é alheio o reduzido número de questões que as compõem. Ainda assim, por interesse da investigação consideramos estas duas últimas componentes.

Recordando a escala de Likert utilizada, verificamos a média das componentes encontradas na ACP e concluímos que, na nossa amostra, **a principal motivação para frequentar um curso a distância é a possibilidade de compatibilizar a vida pessoal e profissional com os estudos superiores** representada por expressão de concordância acima do parâmetro 4 da escala (M = 4,62; DP = 0,74). **A segunda motivação para escolher um curso a distância relaciona-se com a reputação da universidade e/ou do curso** (M = 3,70; DP = 1,04) seguindo-se as motivações relacionadas com as questões económicas que se interligam igualmente com a distância física da universidade mais próxima (M = 3,02; DP = 1,21).

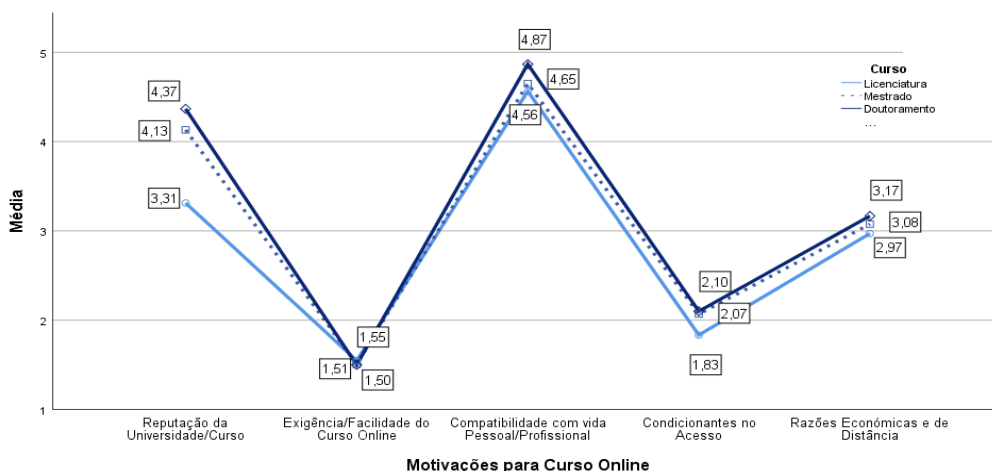
Gráfico 3. 14 - Média das motivações para escolher um curso a distância



**As condicionantes no acesso à universidade** (residência no estrangeiro aliada ao interesse de frequentar uma universidade portuguesa ou dificuldades físicas e/ou sensoriais que condicionam as deslocações a uma universidade presencial) **bem como a crença de que um curso a distância é menos exigente e mais fácil** recolhem as médias mais baixas nas motivações que levam os estudantes a escolher um curso a distância, com a médias de 1,94 (DP = 1,17) e 1,53 (DP = 0,72) respetivamente (Gráfico 3. 14; Tabela A. 30 Anexo 15, p. 707).

Uma análise das motivações para a escolha do curso a distância considerando o tipo/grau de curso (Gráfico 3. 15 e Tabela A. 31 Anexo 15, p. 707) revela que existem diferenças significativas entre os estudantes de mestrado e doutoramento, por um lado, e os estudantes de licenciatura por outro (Kruskal-Wallis  $H_{(2)} = 38,027$ ;  $p < 0,001$ ). **A nossa análise conclui que a reputação da Universidade/Curso é mais importante para os estudantes quanto mais alto é o grau do curso que estes frequentam.** Assim, a escolha da universidade a distância tendo em conta a reputação da instituição e/ou do curso, recolhe as médias mais altas para os estudantes de doutoramento ( $M = 4,37$ ;  $DP = 0,69$ ) e de mestrado ( $M = 4,13$ ;  $DP = 0,83$ ). Os estudantes de licenciatura são os que atribuem à reputação uma importância menor na hora de escolher uma universidade a distância ( $M = 3,31$ ;  $DP = 1,06$ ). Entre os estudantes de mestrado e doutoramento não se observam diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) – comparações múltiplas de Dunn  $p < 0,0001$  (Tabela A. 31 Anexo 15, p. 707).

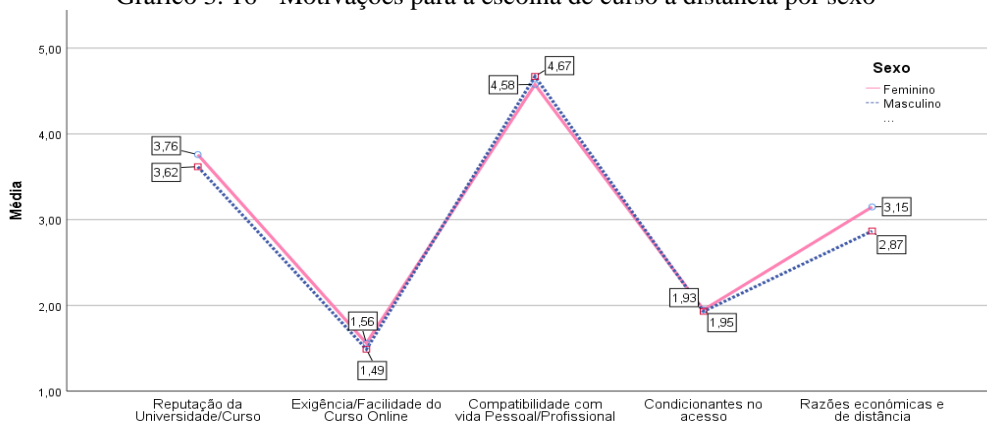
Gráfico 3. 15 - Média das motivações para escolher um curso a distância por tipo de curso/grau



Fonte: A autora

No que respeita à Exigência/facilidade do curso a distância e às motivações que se relacionam com a possibilidade de compatibilizar com a vida profissional/pessoal ou familiar e ainda às motivações económicas e de proximidade, os estudantes dos diferentes cursos apresentam padrões similares, não sendo as diferenças apresentadas estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

Gráfico 3. 16 - Motivações para a escolha de curso a distância por sexo



Fonte: A autora

Ainda no que respeita às motivações que levam os estudantes a optar por um curso à distância não se observam diferenças significativas entre homens e mulheres (Gráfico 3. 16).

### 3.2.3. COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A questão 8. *Assinale o nível em que se encontravam as suas competências digitais antes de frequentar o presente curso na UAb, sendo que 1 corresponde a “Não Dominava” e 5 corresponde a “Dominava Totalmente”* é composta por 12 itens, com proposições afirmativas correspondentes a diversas competências digitais previstas no DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017). No sentido de identificar domínios das competências digitais antes de ingressar no curso a distância realizou-se uma ACP - Análise de Componentes Primárias com rotação Varimax. Obteve-se um muito bom ajustamento da amostra à realização da técnica ( $KMO = 0,904$ ;  $Bartlett X^2_{(66)} = 1288,278$   $p < 0,001$ ).

A identificação dos itens pertencentes a cada componente teve como critérios pesos fatoriais superiores a 0,5. Foram assim identificadas três componentes que explicam 66,9% da variação das variáveis originais. A Componente 1. designada por *Domínio Geral*, explica 27,5% da variação e é composta pelos itens 8.1 (*domínio das principais ferramentas informáticas – processador de texto, folhas de cálculo, apresentações e Internet*), 8.3 (*participação em redes sociais - Instagram, Facebook, Twitter*), 8.4 (*utilização de software para editar fotografias, vídeos e áudio*), 8.5 (*armazenamento e/ou partilha de documentos na nuvem/online, tais como na Dropbox ou Google Drive*) e 8.6 (*realização e receção de chamadas de áudio e vídeo*).

A Componente 2. designada por *Cidadania e Segurança*, explica 25,9% da variação e é composta por cinco itens: 8.8 (*navegação, procura e filtro de dados, informações e conteúdos na Internet de fontes credíveis e fiáveis*), 8.9 (*domínio e aplicação das regras de netiqueta*), 8.10 (*gestão responsável da identidade e cidadanias digitais*), 8.11 (*respeito pelas licenças e direitos de autor*) e 8.12 (*proteção dos dispositivos de vírus e ameaças*).

Quanto à Componente 3. designada por *Domínio Colaborativo*, é composta por dois itens: 8.2 (*domínio da plataforma Moodle*) e o item 8.7 (*gestão de um blogue ou um wiki*) e explica 13,4% da variação (Tabela 3. 14).

As componentes 1. *Domínio Geral* e 2. *Cidadania e Segurança*, apresentam uma boa consistência interna (respetivamente, Alfa de Cronbach = 0,868 e Alfa de Cronbach = 0,864). Já no que respeita à componente 3. *Domínio Colaborativo* apresentou uma fraca consistência interna com um Alfa de Cronbach = 0,385. Porém, por interesse da

investigação determinou-se utilizar esta componente. Para a escala total (12 itens) obteve-se um Alfa de Cronbach = 0,889 (boa consistência interna). Decorrente, foram construídos indicadores para cada uma das três componentes e de um indicador *Competências Digitais Total* resultantes da média dos itens que as constituem.

Tabela 3. 14 - Competências Digitais antes de ingressar na Universidade a Distância: ACP com Rotação Varimax

	Componentes		
	Geral	Cidadania Segurança	Colaborativo
8.3. Participava em redes sociais	,796	,109	,105
8.5. Armazenava e/ou partilhava documentos na nuvem/online	,770	,294	,258
8.6. Fazia e recebia chamadas de áudio e vídeo	,742	,329	,192
8.4. Utilizava Software para editar fotografias, vídeo e áudio	,726	,109	,312
8.1. Dominava as principais ferramentas informáticas (Office)	,688	,348	,211
8.11. Respeitava as licenças e direitos de autor	,109	,824	-,046
8.10. Geria responsabilmente a minha identidade e cidadania digitais	,268	,797	,320
8.12. Protegia os meus dispositivos de vírus e ameaças	,364	,735	-,083
8.9. Dominava e aplicava as regras de netiqueta	,144	,720	,432
8.8. Navegava, procurava e filtrava dados, informações e conteúdos na Internet, de fontes credíveis e fiáveis	,399	,598	,371
8.7. Geria um blogue ou um Wiki	,225	,001	,798
8.2. Dominava a plataforma Moodle	,276	,222	,529
Variância Explicada Total= 66,9%	27,5%	25,9%	13,4%
Consistência Interna (Alfa de Cronbach)	,868	,864	,385 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Coeficiente de Spearman-Brown

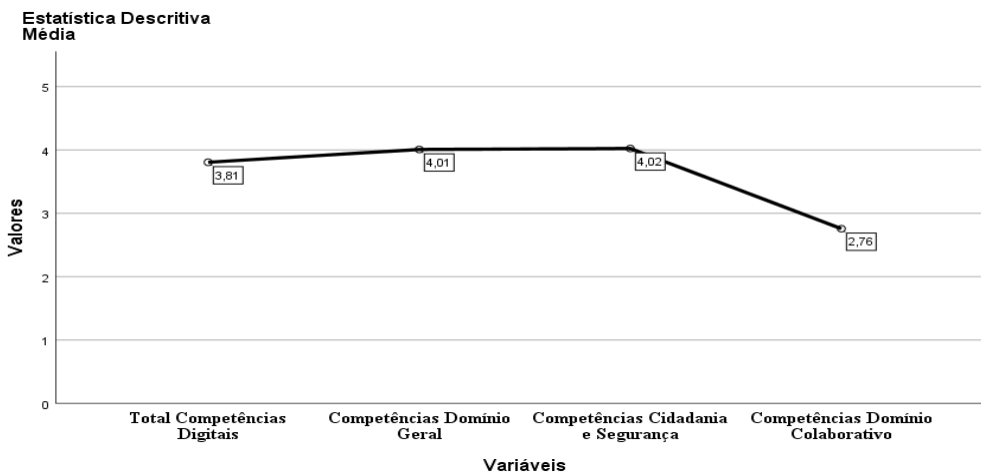
Fonte: A autora

Elaboradas as médias de cada uma das componentes e utilizando a mesma escala de 1 a 5 em que 1 significa *Não Dominava* e 5 significa *Dominava Totalmente*, verificamos que a média do total de competências digitais antes da entrada no curso é de 3,81. **As competências que apresentam as médias mais altas são as do Domínio Geral (M = 4,01) e as competências de Cidadania e Segurança (M = 4,02). As competências que apresentam a média mais baixa, inferior a 3, são as do Domínio Colaborativo (M = 2,76) (Gráfico 3. 17).**

Cruzando as médias das competências digitais com o tipo de curso verificamos que **são os estudantes de doutoramento que possuem mais competências digitais à entrada para a universidade a distância nos três domínios analisados** e com médias superiores a 4 nos domínios de *Competências Gerais* (M = 4,16) e *Competências de Cidadania e Segurança* (M = 4,35). As Competências no Domínios Colaborativo

apresentam a média mais baixa entre os estudantes de doutoramento ( $M = 3,27$ ) (Gráfico 3.18 e Tabela A.32 Anexo 15, p. 708).

Gráfico 3.17 – Média das Competências Digitais antes da entrada no curso a distância



Fonte: A autora

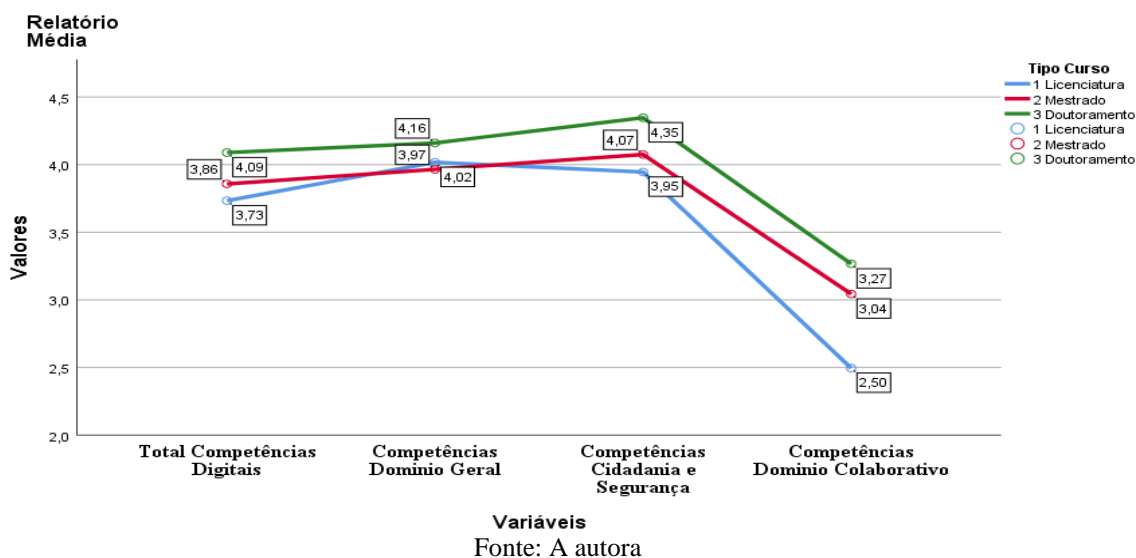
**Os estudantes de licenciatura apresentam as médias mais baixas na maioria dos domínios das competências digitais antes de ingressar na universidade a distância:** no total das competências digitais ( $M = 3,73$ ); nas Competências de Domínio Geral ( $M = 4,02$ ) uma média ligeiramente superior à média dos estudantes de mestrado ( $M = 3,97$ ); nas competências de Cidadania e Segurança ( $M = 3,95$ ) e a mais baixa das médias nas competências do Domínio Colaborativo ( $M = 2,50$ ).

As competências digitais dos estudantes de mestrado à entrada para a universidade a distância, apresentam uma média total de 3,86 e, como afirmamos anteriormente, inferior à média dos estudantes de licenciatura no que respeita às competências de Domínio Geral. Ao nível das Competências de Cidadania e Segurança os estudantes de mestrado apresentam uma média 4,07. Porém, as competências de Domínio Colaborativo apresentam uma média bastante mais baixa ( $M = 3,04$ ) (Gráfico 3.18).

Verificámos, igualmente, se existiria relação entre a faixa etária dos estudantes e as competências digitais à entrada na universidade a distância (Tabela A.33 Anexo 15, p. 709). Verificamos que existem diferenças significativas em todos os domínios (Competências Digitais Gerais, Competências em Cidadania e Segurança e Competências no Domínio Colaborativo) relacionadas com a faixa etária dos estudantes. Os estudantes cuja idade se situa entre os 21-30 anos apresentam uma média de competências significativamente mais alta ( $M = 4,44$ ) do que os estudantes entre os 51-60 anos ( $p =$

0,000) e os estudantes com idade entre os 41-50 anos apresentam médias significativamente mais altas ( $M = 3,88$ ) do que os estudantes que têm entre 51-60 anos ( $p = 0,033$ ).

Gráfico 3. 18 - Média por domínio das Competências Digitais por curso/grau antes da entrada no curso a distância



Quanto às competências de **Domínio Geral** (participação em redes sociais; armazenamento e/ou partilha de documentos na nuvem/online; efetuar e rececionar chamadas de áudio e vídeo; utilização de software de edição de fotografias, vídeo e áudio, domínio das principais ferramentas informáticas do Office) **os estudantes com idades compreendidas entre os 21-30 anos apresentam médias significativamente superiores** ( $M = 4,83$ ), aos estudantes com idades compreendidas entre os 41-50 anos ( $p = 0,000$ ), entre os 51-60 anos ( $p = 0,000$ ) e ainda comparativamente aos estudantes com mais de 60 anos ( $p = 0,002$ ). Por outro lado, os estudantes com idades compreendidas entre os 31-40 anos ( $M = 4,14$ ) e os estudantes entre 41-50 anos de idade ( $M = 4,06$ ) apresentam médias significativamente superiores nas competências do domínio geral face aos estudantes com mais de 60 anos ( $p = 0,002$ ;  $p = 0,003$ ).

**No que respeita às competências digitais no domínio da Cidadania e Segurança** (respeito pelas licenças e direitos de autor; gestão responsável da identidade e cidadania digitais; proteção dos dispositivos de vírus e ameaças; domínio e aplicação das regras de netiqueta; navegação, procura e filtro dos dados, informações e conteúdos na

Internet de fontes credíveis e fiáveis) **não foram encontradas diferenças significativas dependentes da faixa etária.**

Por fim, no que concerne às competências digitais do **Domínio Colaborativo** (gestão de um blogue ou wiki e domínio da plataforma moodle), foram encontradas diferenças significativas entre diversas faixas etárias. **A faixa etária dos 21-30 anos demonstra uma média superior** neste domínio ( $M = 3,36$ ) **face à dos estudantes com idades compreendidas entre os 51-60 anos** ( $p = 0,009$ ) **e perante a faixa etária com mais de 60 anos** ( $p = 0,001$ ). Os estudantes na faixa etária entre os 31-40 anos apresentam uma média superior no domínio colaborativo ( $M = 2,69$ ) face aos estudantes com mais de 60 anos ( $p = 0,015$ ) e, por fim, os estudantes entre os 41-50 anos apresentam uma média superior ( $M = 2,94$ ) à obtida pelos estudantes entre os 51-60 anos ( $p = 0,020$ ) e pelos estudantes com mais de 60 anos ( $p = 0,005$ ).

Procurámos também identificar se existe relação entre as competências digitais dos estudantes e o facto de estes terem ou não experiência anterior na frequência de cursos em eLearning. Concluímos que **os estudantes que frequentaram cursos na modalidade a distância/eLearning antes do ingresso na universidade a distância demonstram mais competências digitais** nos domínios por nós estudados, exceto no domínio geral (participação em redes sociais; armazenamento e/ou partilha de documentos na nuvem/online; efetuar e rececionar chamadas de áudio e vídeo; utilização de software de edição de fotografias, vídeo e áudio, domínio das principais ferramentas informáticas do Office) onde não foram encontradas diferenças significativas ( $p = ,059$ ). No domínio das competências digitais relacionadas com Cidadania e Segurança ( $M = 4,27$ ;  $p = ,001$ ) e no domínio Colaborativo ( $M = 3,15$ ;  $p = ,001$ ) os estudantes que já haviam frequentado um curso a distância demonstram médias mais altas na forma como classificam as suas competências do que os estudantes que estão a frequentar pela primeira vez (Tabela A. 50 Anexo 15, p. 713).

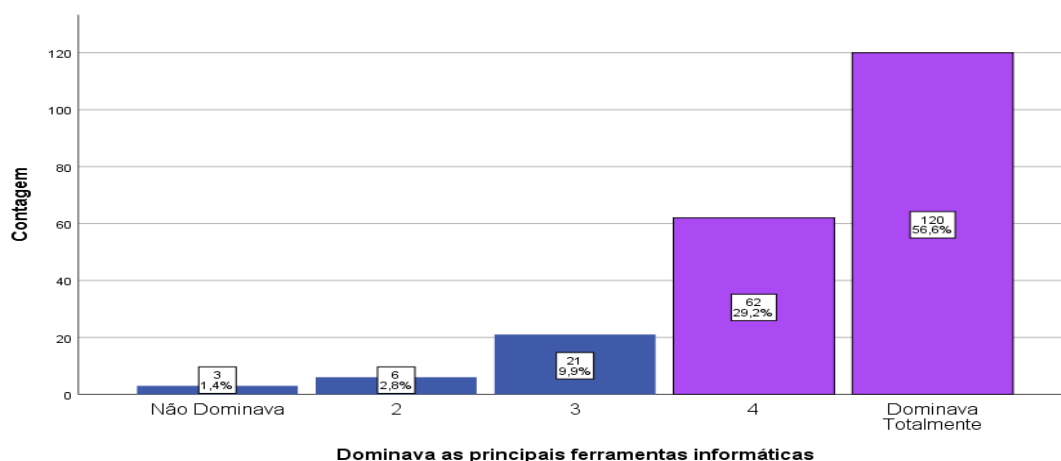
Prosseguindo na temática das competências digitais faremos, seguidamente, uma análise mais detalhada de algumas das competências em análise que foram integradas nos diversos domínios que apresentámos anteriormente.

Questionados sobre o domínio das principais ferramentas informáticas - **Processador de Texto, Folha de Cálculo, Apresentações Power Point e Internet** - 85,8% dos estudantes consideram que tinham um bom domínio destas ferramentas (valores

4 e 5) antes de ingressar na universidade a distância. Verificam-se ainda 4,2% de estudantes que indicam que não dominavam estas ferramentas antes de iniciar o curso (Gráfico 3. 19).

A **criação de apresentações apelativas, originais e profissionais**, que integramos no Domínio das Competências Gerais, são uma competência a ser desenvolvida pelos estudantes universitários, na medida em que, durante o curso, eles terão a necessidade de fazer e apresentar diversos trabalhos acadêmicos ao grupo/turma, ao professor ou publicamente em seminários e conferências. Assim, consideramos que esta é uma importante capacidade/competência a ser avaliada no âmbito do nosso trabalho de investigação.

Gráfico 3. 19 - Questionário: Domínio das principais ferramentas informáticas antes de ingressar na universidade



Fonte: A autora

Uma análise de competências específicas atuais, já frequentando a universidade, permite verificar que **72,2% dos estudantes inquiridos já dominavam bem as apresentações Power Point antes de ingressar no curso a distância** e 17,5% dos estudantes adquiriram esta competência durante o 1º ano do curso. Somente 10,4% expressam que ainda não dominam a criação de Apresentações Power Point apelativas, originais e profissionais.

Uma análise por tipo de curso permite-nos observar que 70,1% dos estudantes de licenciatura já dominavam a competência e 16,2% adquiriram no curso; 13,7% ainda não dominam a competência, sendo esta a maior proporção de estudantes sem a competência de entre os três tipos de curso. Ao nível do mestrado 71,3% já dominavam a competência e 22,5% adquiriram-na durante o curso. Assim, é nos mestrados que se encontra a maior

proporção de estudantes que adquiram a competência durante o curso. Somente 6,3% dos mestrados persistem no não domínio da competência. Ao nível dos doutoramentos, a quase totalidade dos estudantes (93,3%) já dominava a competência em análise. Apenas um estudante de doutoramento (6,7%) persiste em não dominar a criação de apresentações apelativas, originais e profissionais (Tabela 3. 15).

A elevada percentagem de estudantes de doutoramento que indicam que já dominavam a criação de Apresentações Power Point antes do curso não é surpreendente. Antes poderá significar que o seu percurso académico e profissional já os terá *forçado* a utilizar essa ferramenta por diversas vezes (já passaram por uma licenciatura e por um mestrado).

Tabela 3. 15 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: *Crio apresentações apelativas, originais e profissionais*

		<i>Crio apresentações apelativas, originais e profissionais</i>			Total	
		Ainda não domino	Aprendi durante o 1º ano/primeiros meses do curso	Já dominava antes do curso		
Tipo Curso	Licenciatura	<i>fr</i>	16	19	82	117
		%	13,7%	16,2%	70,1%	100,0%
	Mestrado	<i>fr</i>	5	18	57	80
		%	6,3%	22,5%	71,3%	100,0%
	Doutoramento	<i>fr</i>	1	0	14	15
		%	6,7%	0,0%	93,3%	100,0%
Total		<i>fr</i>	22	37	153	212
		%	10,4%	17,5%	72,2%	100,0%

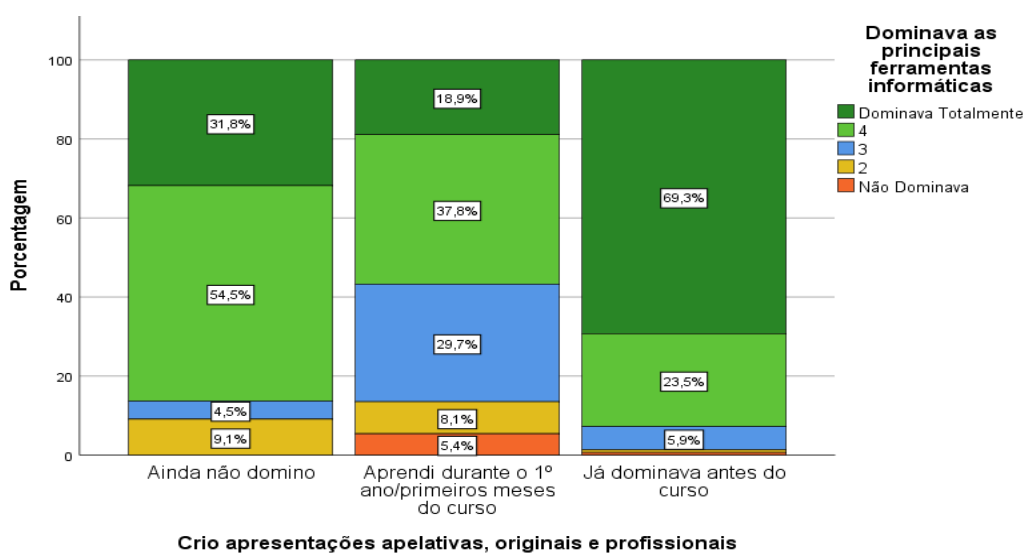
Fonte: A autora

Observando o cômputo geral, cruzámos informação e pretendemos saber como os estudantes avaliam o domínio das principais ferramentas informáticas do Office (Processador de Texto, Folha de Cálculo, Apresentações Power Point e Internet) antes de ingressar na universidade a distância e qual é a avaliação das suas competências atuais, já na universidade, em situações específicas. Assim, quando colocados perante situações práticas e concretas tais como – *Crio apresentações apelativas, originais e profissionais* - verificamos que dos 56,6% estudantes que haviam respondido que dominavam totalmente as principais ferramentas informáticas antes de ingressar na universidade a distância, 31,8% indicam que ainda não dominam a criação de apresentações apelativas, originais e profissionais. Dos que se avaliaram no nível 4 (escala de 1 a 5) no domínio das principais ferramentas informáticas antes de ingressar na universidade e que representavam 29,2% dos estudantes inquiridos, 54,5% indicam que ainda não dominam a criação de apresentações Power Point e 56,7% indicam que aprenderam no primeiro ano do curso.

Dos 14,1% estudantes que se autoavaliaram nos níveis mais baixos (níveis 1, 2 e 3) antes de ingressar na universidade, 43,2% indicam que aprenderam a fazer apresentações Power Point de qualidade durante o primeiro ano curso (Gráfico 3. 20).

Quando questionados sobre o domínio de **software para editar fotografias, vídeos e áudio** (competência também inserida no Domínio Geral) 54,2% dos estudantes inquiridos indicam que *já dominavam bem* ou *dominavam totalmente* esta competência antes de ingressar na universidade. Ainda assim, uma percentagem significativa dos estudantes inquiridos (45,7%) classifica esta competência abaixo do nível 4 (23,1% classificam-se nos níveis 1 e 2 e 26,4% classificam-se no nível 3) (Gráfico 3. 21).

Gráfico 3. 20 - Competências do Domínio Geral (*Crio apresentações apelativas, originais e profissionais*)



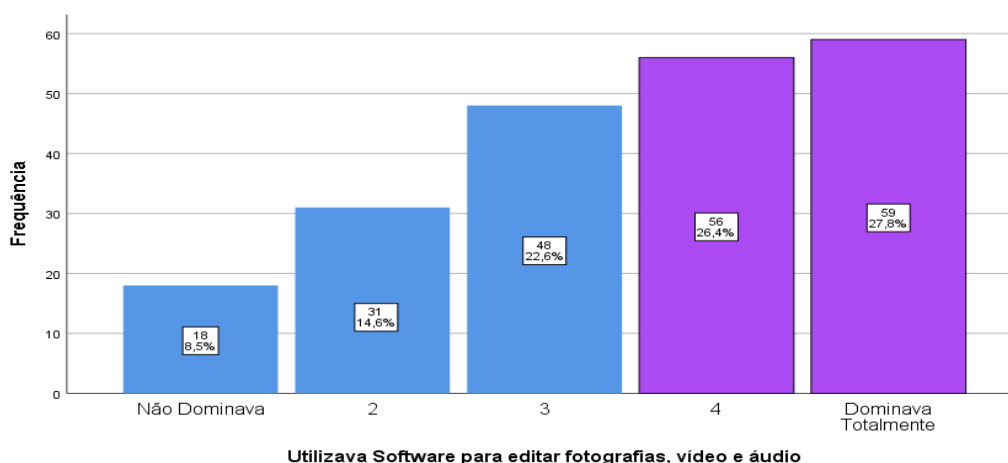
Fonte: A autora

Porém, quando analisamos isoladamente a competência atual dos estudantes quanto à produção e edição de vídeos e observando como os estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento classificam o domínio desta competência que permite a execução de atividades potencialmente mais criativas, verificamos que 44,3% dos estudantes indicam ainda não dominar a competência (44,4% em licenciatura, 45% em cursos de mestrado e 40% em cursos de doutoramento) (Tabela A. 51 Anexo 15, p. 713).

Como verificámos anteriormente, o domínio das competências associadas à Cidadania e Segurança obteve uma média de  $M = 4,02$  (escala de 1 a 5) na autoavaliação dos estudantes (cf. Gráfico 3. 17) quando questionados quais as suas competências antes de ingressar na universidade a distância. A tendência confirma-se quando perante a afirmação *Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquisa na Internet*, 73,1% dos inquiridos

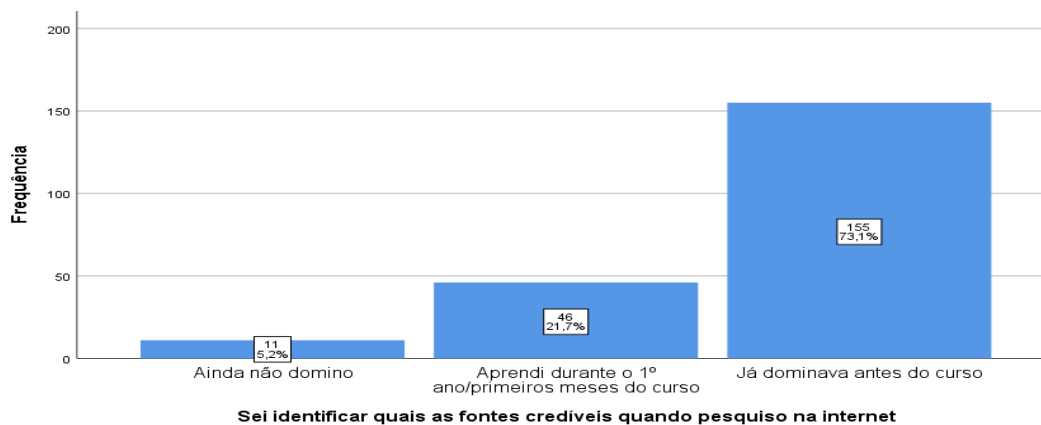
afirmam que já dominavam esta competência antes de frequentar o curso superior a distância e 21,7% indicam que aprenderam a identificar fontes credíveis durante o 1º ano do curso. Porém, 5,2% dos estudantes da amostra indicam ainda não ter adquirido esta competência (Gráfico 3. 22).

Gráfico 3. 21 – Questionário: Competências Digitais antes de ingressar na Universidade (Utilização de Software para edição de fotografias e vídeos)



Fonte: A autora

Gráfico 3. 22 - Questionário: Competências Digitais antes de ingressar na Universidade (Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquiso na Internet)

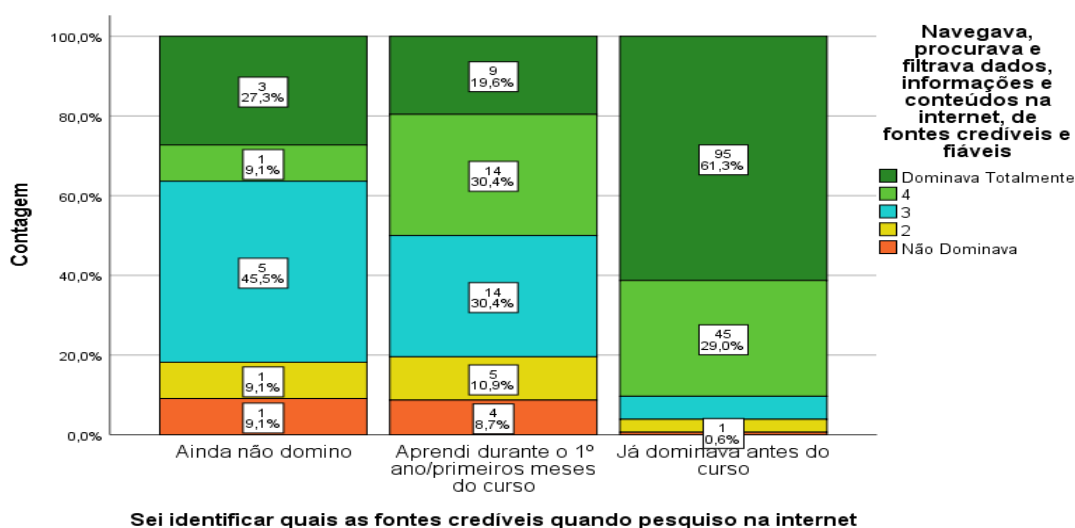


Fonte: A autora

Dos estudantes que indicaram dominar totalmente (nível 5) a navegação, pesquisa, filtro de dados, informações e conteúdos na Internet, de fontes credíveis e fiáveis, 19,6% indicam ter desenvolvido a competência de identificação de fontes credíveis no 1º ano do curso. 60,8% dos estudantes que se autoavaliaram nos níveis 3 e 4 antes de iniciar o curso indicam ter adquirido esta competência durante o 1º ano do curso bem como 19,6% dos estudantes que avaliaram esta competência nos níveis 1 e 2 (Gráfico 3. 23).

Como verificamos, as competências do domínio colaborativo são as que apresentam uma média menor antes de ingressar no curso a distância online. Nomeadamente, observamos que este é o domínio onde os estudantes de licenciatura apresentam o nível mais baixo, seguidos pelos estudantes de mestrado e pelos estudantes de doutoramento (cf. Gráfico 3. 18). Se considerarmos a escala de cinco níveis apresentada aos estudantes (1= *Não Dominava* a 5= *Dominava Totalmente*), a obtenção de uma média inferior a 4 valores é um indicador claro que esta é uma competência deficitária para estudantes que ingressam numa universidade a distância, sobretudo se considerarmos o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta que tem como um dos principais pilares a interação e o trabalho colaborativo.

Gráfico 3. 23 - Domínio da Cidadania e Segurança (*Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquiso na Internet*)



Fonte: A autora

Verificando algumas das competências que, em particular, são inerentes ao trabalho colaborativo, questionámos os estudantes sobre como avaliam a sua competência em comunicação assíncrona no momento atual, em que já estão a frequentar o curso a distância. 26,9% dos inquiridos responderam que adquiriram esta competência durante o 1º ano do curso e 70,3% indicam que já dominavam a comunicação assíncrona sem dificuldades antes de frequentar o presente curso a distância. A percentagem de estudantes que indica já dominar a comunicação assíncrona antes de frequentar o curso é bastante elevada nos três níveis de curso: 93,3% dos estudantes de licenciatura, 60% dos estudantes de mestrado e 74,4% dos estudantes de licenciatura. Porém, 2,8% dos estudantes indicam

que ainda não dominam a comunicação assíncrona (1,7% são estudantes de licenciatura e 5% são estudantes de mestrado) (Tabela 3. 16).

Tabela 3. 16 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: *Comunico assincronamente sem dificuldades*

		<i>Comunico assincronamente sem dificuldades</i>				
		Ainda não domino	Aprendi durante o 1º ano/primeiros meses do curso	Já dominava antes do curso	Total	
Tipo Curso	Licenciatura	<i>fr</i>	2	28	87	117
		%	1,7%	23,9%	74,4%	100,0%
	Mestrado	<i>fr</i>	4	28	48	80
		%	5,0%	35,0%	60,0%	100,0%
	Doutoramento	<i>fr</i>	0	1	14	15
		%	0,0%	6,7%	93,3%	100,0%
Total		<i>fr</i>	6	57	149	212
		%	2,8%	26,9%	70,3%	100,0%

Fonte: A autora

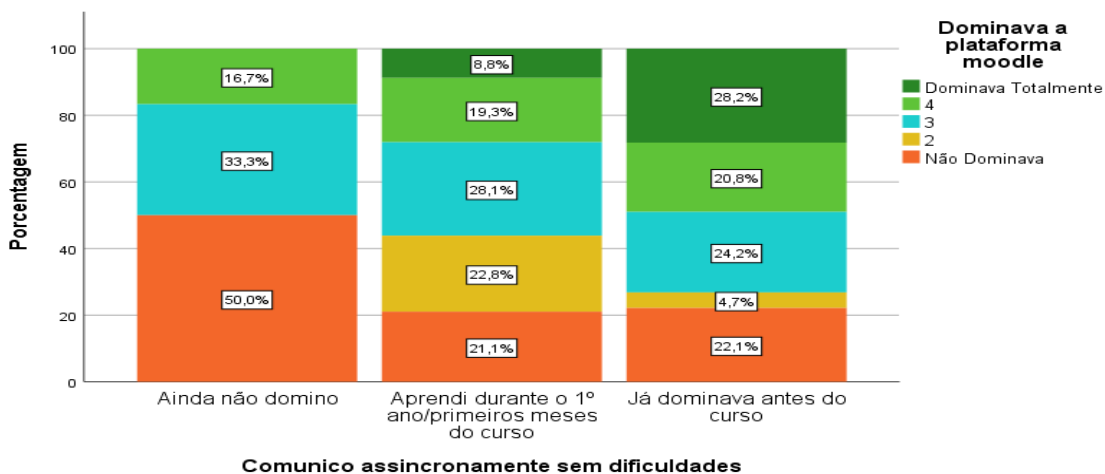
Dos 42,4% de estudantes que melhor se classificaram no domínio da plataforma Moodle antes de ingressar no presente curso a distância - níveis 4 e 5 – (Tabela 3. 17), 16,7% indicam que ainda não dominam a comunicação assíncrona e 28,1% indicam que desenvolveram esta competência durante o primeiro ano na universidade (Gráfico 3. 24).

Tabela 3. 17 - Domínio da Plataforma Moodle antes de ingressar na Universidade a Distância

	<i>fr</i>	%	% acumulada
Não Dominava	48	22,6	22,6
2	20	9,4	32,1
3	54	25,5	57,5
4	43	20,3	77,8
Dominava Totalmente	47	22,2	100,0
Total	212	100,0	

Fonte: A autora

Gráfico 3. 24 - Domínio Colaborativo (*Comunico assincronamente sem dificuldades*)



Fonte: A autora

Dos 22,6% de estudantes que indicaram não dominar a plataforma Moodle antes do curso (posicionando-se no nível 1), 50% permanecem indicando que ainda não dominam a comunicação assíncrona (Tabela 3. 17 e Gráfico 3. 24).

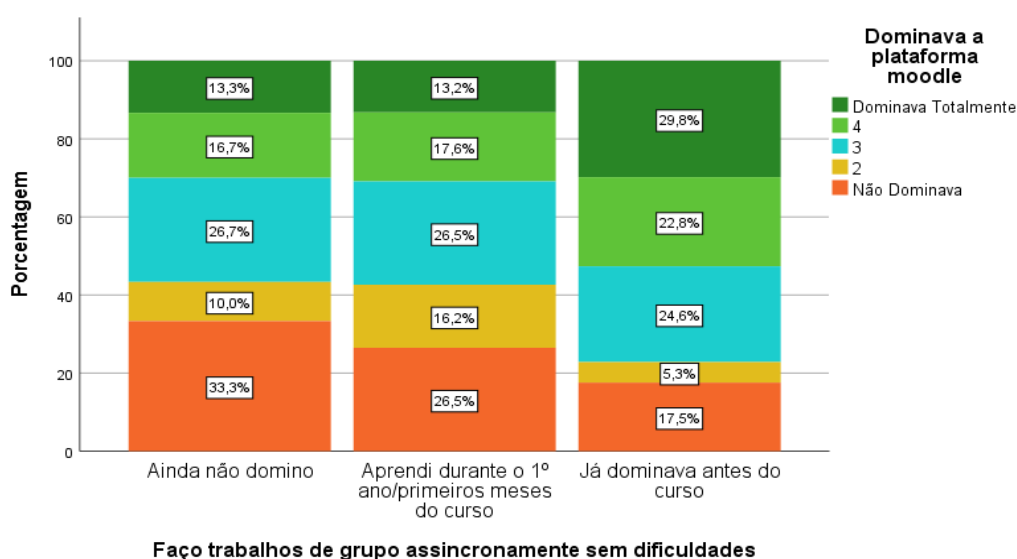
Quando questionados sobre trabalhos de grupo realizados assincronamente 53,8% dos estudantes indicam que já dominavam essa competência antes de ingressar no presente curso (73,3% dos estudantes de doutoramento, 46,3% de estudantes de mestrado e 56,4% de estudantes de licenciatura). 32% dos estudantes indicam ter desenvolvido esta competência durante o primeiro ano do curso. Porém, 14,2% dos estudantes indicam ainda não dominar esta competência, dos quais 20,5% são estudantes de licenciatura e 7,5% dão estudantes de mestrado (Tabela 3. 18).

Tabela 3. 18 - Tabela cruzada Tipo Curso, Competências Digitais Atuais: *Faço trabalhos de grupo assincronamente sem dificuldade*

		<i>Faço trabalhos de grupo assincronamente sem dificuldades</i>				
		Ainda não domino	Aprendi durante o 1º ano/primeiros meses do curso	Já dominava antes do curso	Total	
Tipo Curso	Licenciatura	<i>fr</i>	24	27	66	117
		%	20,5%	23,1%	56,4%	100,0%
	Mestrado	<i>fr</i>	6	37	37	80
		%	7,5%	46,3%	46,3%	100,0%
	Doutoramento	<i>fr</i>	0	4	11	15
		%	0,0%	26,7%	73,3%	100,0%
Total		<i>fr</i>	30	68	114	212
		%	14,2%	32,1%	53,8%	100,0%

Fonte: A autora

Gráfico 3. 25 - Domínio da Plataforma Moodle antes do curso e competências de trabalho assíncrono



Fonte: A autora

Dos 22,6% de estudantes que indicaram não dominar a plataforma Moodle antes de ingressar na universidade a distância, 33,3% continuam a ter dificuldades em fazer trabalhos de grupo assincronamente e 26,5% indicam que aprenderam no primeiro ano do curso. Mesmo entre os estudantes que se autoavaliaram nos níveis 4 e 5 no domínio da plataforma Moodle antes de ingressar na universidade (42,5%) 30% indicam ainda ter dificuldade em fazer trabalhos de grupo assincronamente (Gráfico 3. 25).

### 3.2.4. PERFIL DE UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS

Analisando a utilização das redes sociais, verificamos que a frequência de utilização das mesmas pelos estudantes difere significativamente em função da interação com fins profissionais ou informais entre amigos ( $\chi^2_{(2)} = 7,161$ ;  $p = 0,028$ ) (Tabela 3. 19). As Redes Sociais são utilizadas preferencialmente para interações informais, com amigos, comparativamente à utilização em contextos profissionais.

Tabela 3. 19 - Frequência e Contexto da utilização das Redes Sociais

Utilização das Rede Sociais		Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente/ Frequentemente	Muitas vezes/ Quase sempre ou Sempre	$\chi^2_{(2)}$	p
Interação em contextos profissionais	<i>fr</i>	46	87	79	7,161	,028
	%	21,7%	41,0%	37,3%		
Interação com amigos	<i>fr</i>	28	83	101		
	%	13,2%	39,2%	47,6%		
Total	<i>fr</i>	74	170	180		
	%	17,5%	40,1%	42,5%		

Fonte: A autora

### 3.2.5. GESTÃO DO TEMPO E PLANEAMENTO

**O número de anos sem estudar antes de ingressar no presente curso evidencia ter influência na forma como os estudantes gerem o seu tempo.** Foi essa a conclusão que retirámos da análise dos itens constantes das questões 15. e 16 que se relacionam com a gestão de tempo e de onde se encontraram duas componentes (Tabela 3. 20).

Tabela 3. 20 - Gestão do Tempo do Estudante a Distância Online: ACP com rotação Varimax

	Componente	
	1	2
16.4. Distingo as minhas tarefas urgentes das tarefas importantes	,582	,374
16.5. Recuso facilmente atividades de lazer se elas interferem com os meus planos académicos	,698	,226
16.7. Visito as UCs na plataforma diariamente	,722	,138
16.8. Planeio os meus dias de folga para recuperar o que não consegui fazer durante os dias em que trabalho	,817	,034

15.2. Estudo num local tranquilo, sem distrações	,017	,655
15.3. Sou organizado/a e metódico/a	,219	,803
15.4. Tenho uma agenda que cumpro rigorosamente	,223	,763
15.7. Cumpro as tarefas académicas conforme a ordem estabelecida no calendário das UCs	,423	,536
Explicação Total 55,55%	28,63%	26,92%
Alpha de Cronbach (Componente 1 e Componente 2) = 0,790	0,724	0,704

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

Fonte: A autora

A Componente 1 é composta pelos itens 16.4. (*Distingo as minhas tarefas urgentes das tarefas importantes*), 16.5. (*Recuso facilmente atividades de lazer se elas interferem com os meus planos académicos*), 16.7. (*Visito as UCs na plataforma diariamente*) e 16.8. (*Planeio os meus dias de folga para recuperar o que não consegui fazer durante os dias que trabalho*) da Questão 16.

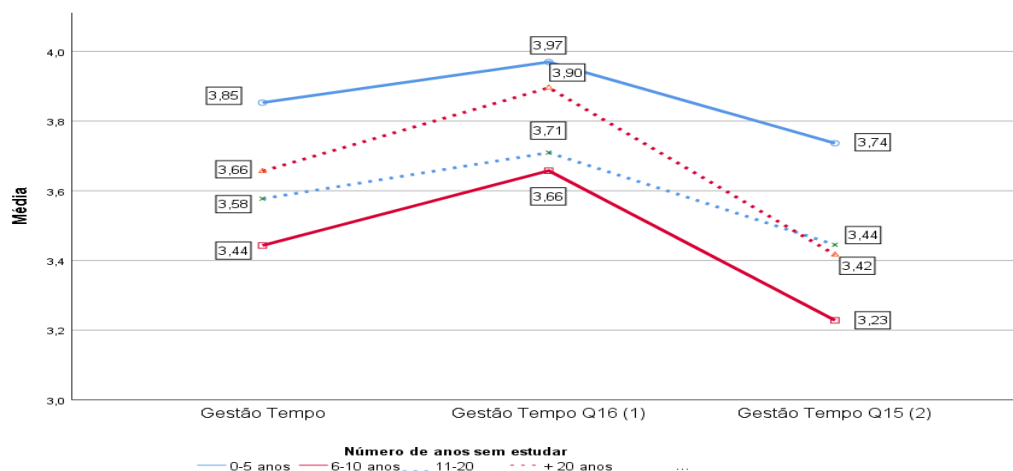
Já a Componente 2 é composta pelos itens 15.2. (*Estudo num local tranquilo sem distrações*) 15.3. (*Sou organizado e metódico*), 15.4. (*Tenho uma agenda que cumpro rigorosamente*) e 15.7. (*Cumpro as tarefas académicas conforme a ordem estabelecida o calendário das UCs*) que compõem a Questão 15.

Verificámos as médias obtidas na classificação por parte dos inquiridos em cada um dos itens e, recordando que a escala utilizada é de cinco níveis (de *Muito raramente ou Nunca* a *Quase sempre ou Sempre*), observamos diferenças significativas entre o número de anos que os estudantes estiveram sem estudar e a classificação daquilo que consideramos *Gestão do Tempo Global* ( $F_{(3,208)} = 3,895$ ;  $p = 0,010$ ), da *Gestão do Tempo Q16* (Componente 1) ( $H_{(3)} = 11,849$ ;  $p = 0,008$ ) e da *Gestão do Tempo Q15* (Componente 2) ( $F_{(3,208)} = 4,625$ ;  $p = 0,004$ ).

Os estudantes que estiveram até 5 anos sem estudar apresentam uma melhor *Gestão de Tempo Global* ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,73$ ), *Gestão de Tempo 1* ( $M = 3,97$ ;  $DP = 0,92$ ) e *Gestão de Tempo 2* ( $M = 3,74$ ;  $DP = 0,72$ ), do que os que estiveram sem estudar entre 6 a 10 anos (respetivamente  $M = 3,44$ ;  $DP = 0,71$ ,  $M = 3,66$ ;  $DP = 0,79$  e  $M = 3,23$ ;  $DP = 0,83$ ) (Tabela A. 53 Anexo 15, p. 714).

Não se observam diferenças significativas entre os estudantes que estiveram entre 0-5 anos sem estudar e os que estiveram entre 11-20 e mais de 20 anos, nem entre os que estiveram sem estudar 6-10 anos, 11-20 e mais de 20 anos ( $p > 0,05$ ).

Gráfico 3. 26 - Influência do número de anos sem estudar na Gestão do Tempo



Fonte: A autora

Outro dado que recolheu a nossa atenção relaciona-se com o facto de os estudantes, no geral, apresentarem menores competências de gestão do tempo na componente 2 do que na componente 1 (Gráfico 3. 26); o que significa, na prática, que **se avaliam menos frequentemente como organizados e metódicos e menos frequentemente:**

- estudam num local tranquilo sem distrações
- têm uma agenda que cumprem rigorosamente
- cumprem as tarefas conforme a ordem estabelecida no calendário das UCs

As médias mais altas são, na verdade, encontradas na componente 1, o que significa que, mais frequentemente os estudantes:

- Distinguem as tarefas urgentes das tarefas importantes
- Recusam atividades de lazer se elas interferirem com os seus planos académicos
- Visitam as UCs na plataforma diariamente
- Planeiam os dias de folga para recuperarem o que não conseguiram fazer nos dias em que trabalham

Recorrendo à análise em componentes principais e identificada a Componente *Gestão do Tempo 2* composta pelos itens 15.2; 15.3, 15.4 e 15.7 verificou-se que estes apresentam uma aceitável consistência interna (Alpha de Cronbach = 0,704) (cf. Tabela 3. 20, p. 166). Cruzando os resultados obtidos pelos estudantes nessa componente e a frequência anterior em cursos na modalidade a distância online, verificamos que existem

diferenças significativas na componente de *Gestão de Tempo 2* entre os indivíduos que já frequentaram cursos a distância antes de ingressar no presente curso superior ( $M = 3,65$ ;  $DP = 0,72$ ) e aqueles que estão a frequentar pela primeira vez ( $M = 3,39$ ;  $DP = 0,79$ ) ( $t(210) = -2,436$ ;  $p = 0,016$ ). Concluímos que os indivíduos que já haviam frequentado cursos a distância online revelam melhores práticas de gestão de tempo do que os que não frequentaram (Tabela 3. 21).

Tabela 3. 21 – Experiência anterior em eLearning e Gestão de Tempo

Gestão Tempo Q15 (2)	Experiência de Aprendizagem Online	N	Mean	Std. Deviation	t (210)	p
	Primeira experiência	127	3,39	,79	-2,436	,016
	Frequência anterior de curso a distância	85	3,65	,72		

Fonte: A autora

Impelidos pela curiosidade científica verificámos também se existe relação entre o regime em que os estudantes escolheram fazer o curso (a tempo integral ou parcial) e a forma como fazem a sua gestão de tempo. Verificamos que os estudantes que estão a tempo integral apresentam uma média de 3,55 na Componente Gestão do Tempo 2 ( $DP = 0,79$ ) e os que estão a tempo parcial uma média de 3,38 ( $DP = 0,72$ ). Apesar dos estudantes que se encontram a tempo integral apresentarem um melhor indicador de gestão do tempo, esta diferença não se revela, contudo, estatisticamente significativa ( $t(210) = 1,556$ ;  $p = 0,121$ ) (Gráfico 3. 22). Quanto à Componente de Gestão do Tempo 1 não foram encontradas diferenças sendo o comportamento dos dois grupos semelhante.

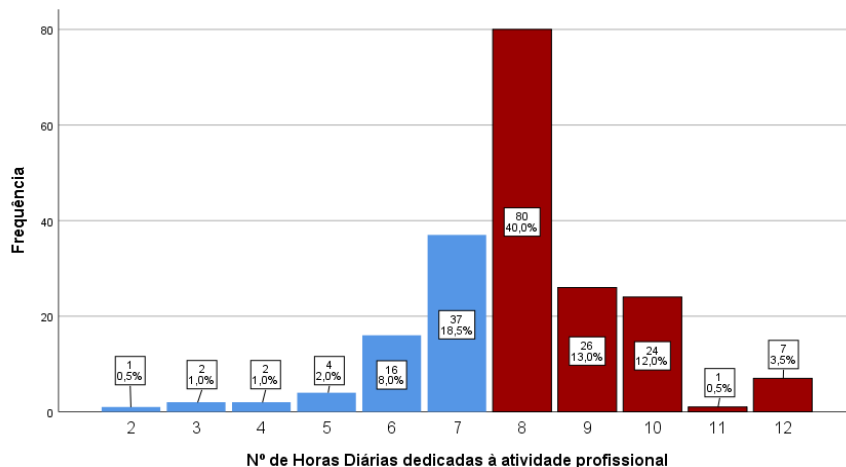
Tabela 3. 22 – Regime em que frequenta o curso (tempo integral/parcial) e gestão do tempo

Gestão Tempo Q15 (2)	Regime em que frequenta o curso	N	Mean	Std. Deviation	t (210)	p
	Tempo integral	141	3,55	,79	1,556	0,121
	Tempo parcial	71	3,38	,72		

Fonte: A autora

Questionados sobre quantas horas dedicam em, em média, à atividade profissional, verificamos que 69% dos estudantes inquiridos trabalham 8 ou mais horas diariamente (40% trabalham, em média, 8 horas/dia e 29% trabalham 9 ou mais horas diariamente (Gráfico 3. 27).

Gráfico 3. 27 - Questionário: N° de horas/dia dedicadas à atividade profissional

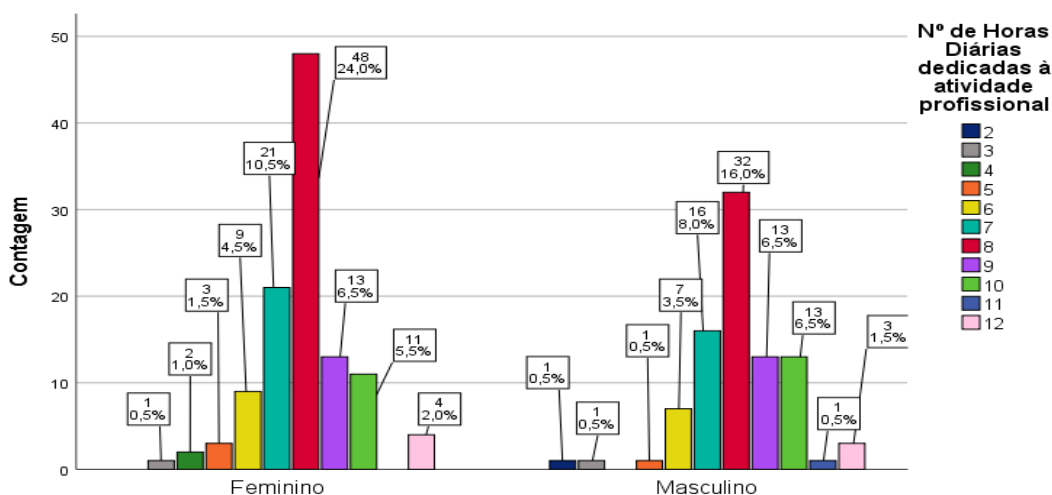


Fonte: A autora

A percentagem residual de estudantes que indicam trabalhar entre 2 e 4 horas/dia (2,5%) é respeitante aos estudantes que trabalham a tempo parcial ou desenvolvem trabalho voluntário. Em suma, os estudantes inquiridos trabalham, em média 8 horas/dia, sendo o mínimo referido de 2 horas/dia e o máximo de 12 horas/dia.

Verificando o número de horas dedicadas à atividade profissional e comparando os dados de mulheres e homens, verificamos que 67,4% das mulheres trabalham 8 ou mais horas por dia. Quanto aos homens, 70,5% trabalham entre 8 e 12 horas/dia (Gráfico 3. 28).

Gráfico 3. 28 – Questionário: N° de horas/dia dedicadas à atividade profissional por sexo

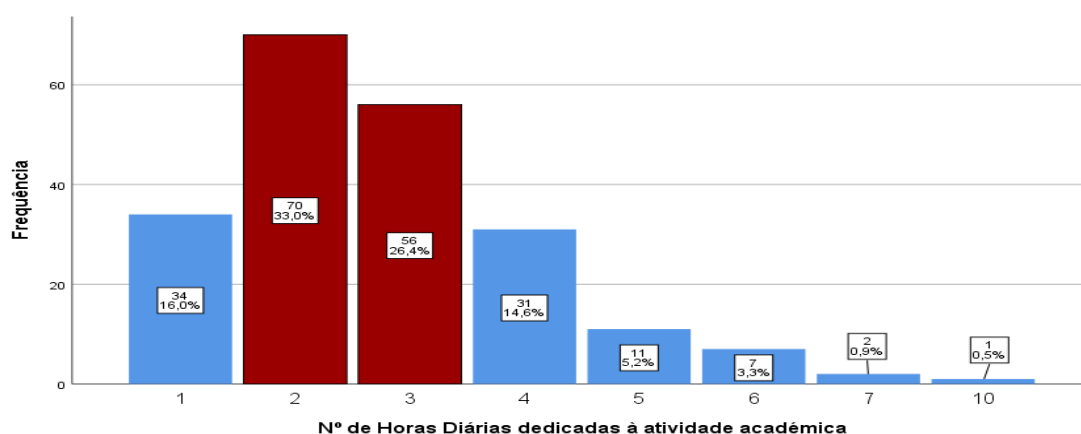


Fonte: A autora

Quanto à média de horas dedicadas diariamente às atividades académicas verificamos que 33% dos inquiridos dedicam aos estudos 2 horas por dia; 26,4% guardam

3 horas diárias para o estudo, 14,6% despendem 4 horas diárias às atividades académicas e 16% dedicam apenas 1 hora por dia aos estudos. Apenas 9,9% dos estudantes inquiridos dedicam 5 horas ou mais diárias às atividades académicas. Estatisticamente, os estudantes da amostra dedicam, em média, 2,6 horas/dia aos estudos sendo o número de horas mínimo de 1 (16%) e o máximo de 10 (0,5%). Estes números estão aquém do número de horas previstas pelo sistema de ECTS previsto por Bolonha (Gráfico 3. 29; cf. Tabela 1. 3, p. 30).

Gráfico 3. 29 - Questionário: N° de horas/dia dedicadas à atividade académica



Fonte: A autora

Quando observamos o tempo despendido por mulheres e homens verificamos que as mulheres são aquelas que, no cômputo total, dedicam mais horas às atividades académicas (Tabela 3. 23).

Tabela 3. 23 - Tabela Cruzada N° de horas dedicadas às atividades académicas

		1	2	3	4	5	6	7	10	Total	
Sexo	Feminino	<i>fr</i>	18	41	32	11	10	4	2	0	118
		%	15,3%	34,7%	27,1%	9,3%	8,5%	3,4%	1,7%	0,0%	100,0%
		% Total	8,5%	19,3%	15,1%	5,2%	4,7%	1,9%	0,9%	0,0%	55,7%
Masculino	<i>fr</i>	16	29	24	20	1	3	0	1	94	
	%	17,0%	30,9%	25,5%	21,3%	1,1%	3,2%	0,0%	1,1%	100,0%	
	% Total	7,5%	13,7%	11,3%	9,4%	0,5%	1,4%	0,0%	0,5%	44,3%	
Total	<i>fr</i>	34	70	56	31	11	7	2	1	212	
	% Total	16,0%	33,0%	26,4%	14,6%	5,2%	3,3%	0,9%	0,5%	100,0%	

Fonte: A autora

De facto, 16,6 das mulheres dedicam diariamente 5 ou mais horas diárias aos estudos (representando 7,5% do total da amostra) face aos homens, os quais apenas 5,4%

dedicam esse mesmo número de horas às atividades acadêmicas (representando 2,4% da amostra). Igualmente, a percentagem de mulheres que estudam diariamente entre 1-2 horas/dia aos estudos (50% das mulheres, 27,8% do total da amostra) é superior à percentagem verificada nos homens (47,9% dos homens, 21,2% do total da amostra).

36,4% das mulheres dedica aos estudos 3-4 por dia (representando 20,3% da amostra) face a 46,8% dos homens (representando 20,7% da amostra).

Por outro lado, se compararmos o número de horas dedicadas às atividades acadêmicas face a estudantes com ou sem dependentes a cargo, verificamos que não existem diferenças significativas entre os estudantes que têm dependentes e os estudantes que não têm dependentes a cargo (Tabela 3. 24). As médias do número de horas dedicadas às atividades acadêmicas são idênticas: 2,78 horas/dia no caso de estudantes sem dependentes e 2,56 horas/dia no caso dos estudantes com dependentes a cargo ( $p > 0,05$ ). Da mesma forma, não encontramos diferenças significativas entre estes dois grupos da amostra na forma como eles organizam e gerem o seu tempo conforme as médias dos indicadores de gestão de tempo ( $p > 0,05$ ) (cf. Tabela 3. 20, p. 166; cf. Tabela A. 53, Anexo 15, p. 714).

Tabela 3. 24 – Questionário: Média de Horas/dia dedicadas às atividades acadêmicas e Gestão de Tempo com/sem dependentes

	Dependentes a cargo	N	Média	Desvio padrão	t	p
Nº de Horas Diárias dedicadas à atividade académica	Sem dependentes	75	2,78	1,29	1,106	,270
	Com dependentes	137	2,56	1,45		
Gestão Tempo	Sem dependentes	75	3,67	,77	,271	,787
	Com dependentes	137	3,64	,65		
Gestão Tempo Q16 (1)	Sem dependentes	75	3,73	,87	-1,051	,295
	Com dependentes	137	3,85	,79		
Gestão Tempo Q15 (2)	Sem dependentes	75	3,61	,86	1,633	,104
	Com dependentes	137	3,43	,72		

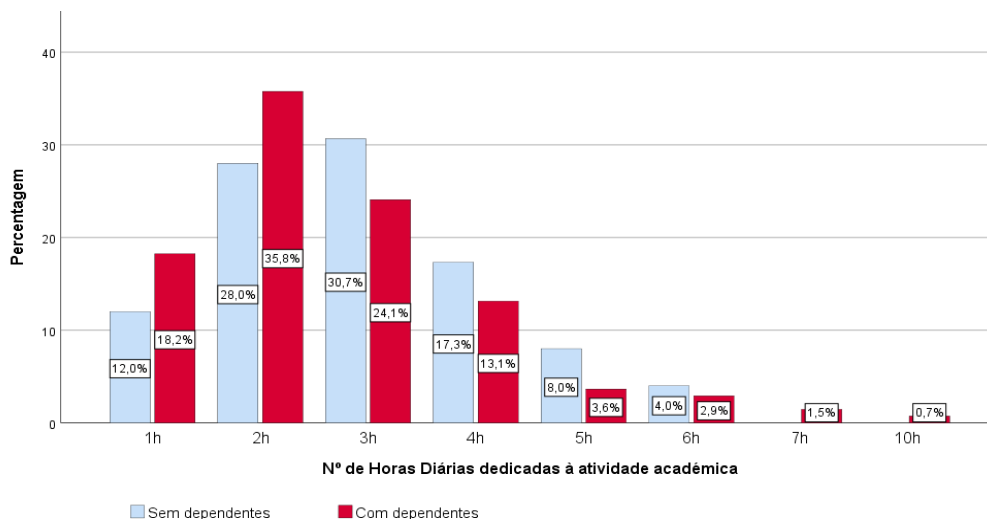
Fonte: A autora

Porém, quando analisamos a distribuição gráfica do número de horas dedicadas às atividades acadêmicas e as comparamos entre os estudantes que têm dependentes e os estudantes sem dependentes verificamos que os estudantes sem dependentes a cargo dedicam até 6 horas/dia às atividades acadêmicas e os estudantes com dependentes dedicam até 10 horas/dia (Gráfico 3. 30). Observamos ainda que:

- 40% dos estudantes sem dependentes estudam até 2 horas/dia face a 54% dos estudantes com dependentes.

- 48% dos estudantes sem dependentes dedicam aos estudos entre 3 a 4 horas por dia face a 37,2% dos estudantes com dependentes.
- 12% dos estudantes sem dependentes estudam 5 ou mais horas/dia face a 8,7% dos estudantes com dependentes.

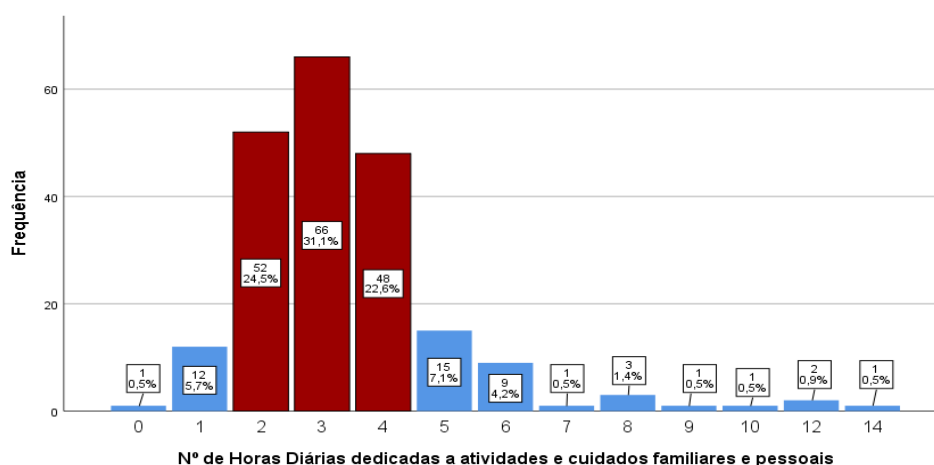
Gráfico 3. 30 - Questionário: Média de Horas/dia dedicadas às atividades académicas com/sem dependentes



Fonte: A autora

No que concerne ao tempo despendido pelos estudantes nas atividades domésticas e cuidados familiares e pessoais, os estudantes inquiridos dedicam, em média, 3,41 horas por dia a este tipo de atividades, sendo a moda de 3horas/dia (Gráfico 3. 31).

Gráfico 3. 31 - Questionário: Nº de horas dedicadas às atividades familiares e pessoais

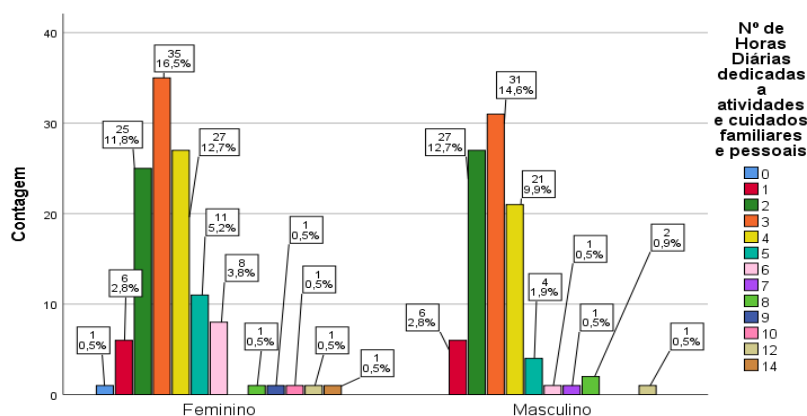


Fonte: A autora

A maior percentagem de inquiridos dedica, por dia, entre 2 a 4 horas às tarefas domésticas e cuidados familiares e pessoais (78,2%). Observando estes dados na

distribuição que é feita entre mulheres e homens verificamos que 73,8% das mulheres dedicam às atividades e cuidados familiares e pessoais entre 2 a 4 horas/dia (representando 41% da amostra), face a 84% dos homens (representando 37,2% da amostra). A percentagem de mulheres que dedica por dia 5 ou mais horas aos cuidados familiares e pessoais é de 20,1% (representando 11,5% do total da amostra) face a 9,7% dos homens (representando 4,3% da amostra) (Gráfico 3. 32).

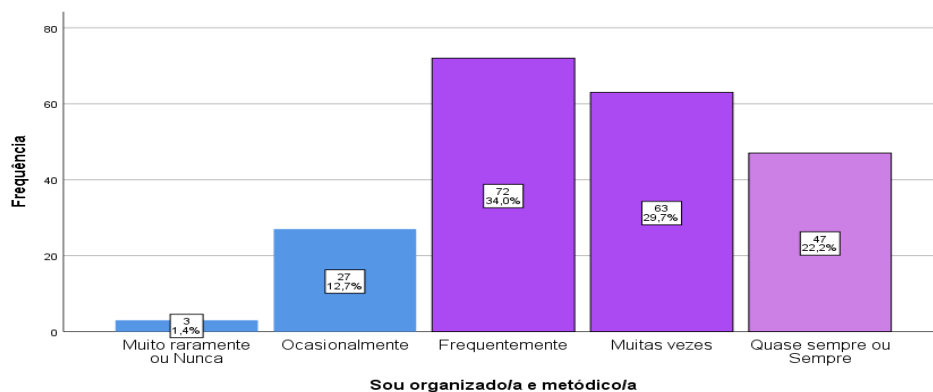
Gráfico 3. 32 - Questionário: N° de horas dedicadas às atividades familiares e pessoais por sexo



Fonte: A autora

Por interesse da investigação, observámos a frequência de algumas das respostas a alguns itens relacionados diretamente com a gestão do tempo. Classificando o item *Sou organizado/a e metódico/a* numa escala de Likert de cinco níveis verificou-se que 51,9% dos estudantes se consideram organizados e metódicos *muitas vezes* ou *quase sempre* ou *sempre*, 34% dos estudantes indicam ter esta característica frequentemente e 14,1% admitem ter esta característica *nunca* ou *quase nunca* ou *ocasionalmente* (Gráfico 3. 33).

Gráfico 3. 33 – Questionário: Gestão do Tempo e Planeamento (*Sou organizado/a e metódico/a*)



Fonte: A autora

Quando cruzamos estes dados com o grau do curso que o estudante frequenta verificamos que os estudantes que se avaliam como mais organizados e metódicos são os estudantes de mestrado e de doutoramento (62,5% dos estudantes de mestrado e 60% dos estudantes de doutoramento responderam entre os níveis 4 e 5), face a 43,6% dos estudantes de licenciatura. Nenhum estudante de doutoramento respondeu *muito raramente ou nunca* a este item, o que é altamente consistente com um perfil monocrónico (Tabela 3. 25).

Tabela 3. 25 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: *Sou organizado/a e metódico/a*

Tipo Curso			Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muitas vezes	Quase sempre ou Sempre	Total
Licenciatura	<i>fr</i>		2	19	45	29	22	117
	%		1,7%	16,2%	38,5%	24,8%	18,8%	100,0%
Mestrado	<i>fr</i>		1	7	22	30	20	80
	%		1,3%	8,8%	27,5%	37,5%	25,0%	100,0%
Doutoramento	<i>fr</i>		0	1	5	4	5	15
	%		0,0%	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	100,0%
Total	<i>fr</i>		3	27	72	63	47	212
	%		1,4%	12,7%	34,0%	29,7%	22,2%	100,0%

Fonte: A autora

Questionados sobre qual a frequência com que fazem um planeamento diário, apenas 37,6% dos estudantes indicam fazer um planeamento diário *muitas vezes* ou *quase sempre ou sempre*. 46,7% dos estudantes de doutoramento e 43,8% dos estudantes de mestrado assinalam fazer um planeamento diário *muitas vezes* ou *quase sempre ou sempre* (Tabela 3. 26).

Tabela 3. 26 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: *Faço um planeamento diário das minhas tarefas*

Tipo Curso			Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muitas vezes	Quase sempre ou Sempre	Total
Licenciatura	<i>fr</i>		22	32	26	21	16	117
	%		18,8%	27,4%	22,2%	17,9%	13,7%	100,0%
Mestrado	<i>fr</i>		2	23	20	16	19	80
	%		2,5%	28,7%	25,0%	20,0%	23,8%	100,0%
Doutoramento	<i>fr</i>		1	4	3	3	4	15

	%	6,7%	26,7%	20,0%	20,0%	26,7%	100,0%
Total	<i>fr</i>	25	59	49	40	39	212
	%	11,8%	27,8%	23,1%	18,9%	18,4%	100,0%

Fonte: A autora

São os estudantes de licenciatura que admitem menos apostar no planeamento diário das suas tarefas – 18,8% dos estudantes de licenciatura indicam que *muito raramente ou nunca* fazem um planeamento diário das suas tarefas e 27,4% indicam só fazê-lo *ocasionalmente* – um total de 46,2%. Estes dados são também consistentes com um perfil mais monocrónico dos estudantes de mestrado e doutoramento.

O planeamento semanal das atividades e tarefas é mais frequente entre os estudantes da nossa amostra do que o planeamento diário – 48,1% dos estudantes indicam fazer um planeamento semanal *muitas vezes ou quase sempre ou sempre*. Uma vez mais, confirmamos que são os estudantes de doutoramento que mais pontuam este item – 60% dos estudantes de doutoramento indicam fazer um planeamento semanal *muitas vezes ou quase sempre ou sempre*, face 55% dos estudantes de mestrado e 41,9% dos estudantes de licenciatura (Tabela 3. 27).

Tabela 3. 27 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: *Faço um planeamento semanal das minhas tarefas*

Tipo Curso			Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muitas vezes	Quase sempre ou Sempre	Total
			Licenciatura	<i>fr</i>	16	22	30	27
	%	13,7%	18,8%	25,6%	23,1%	18,8%	100,0%	
Mestrado	<i>fr</i>	3	14	19	20	24	80	
	%	3,8%	17,5%	23,8%	25,0%	30,0%	100,0%	
Doutoramento	<i>fr</i>	0	2	4	5	4	15	
	%	0,0%	13,3%	26,7%	33,3%	26,7%	100,0%	
Total	<i>fr</i>	19	38	53	52	50	212	
	%	9,0%	17,9%	25,0%	24,5%	23,6%	100,0%	

Fonte: A autora

O planeamento mensal das atividades é o menos frequente entre os estudantes da nossa amostra. Apenas 31,1% dos estudantes indicam fazê-lo *muitas vezes ou quase sempre ou sempre* e entre estes são os estudantes de doutoramento que indicam que mais o fazem (53,3%). Também neste item se mantém a tendência dos estudantes de licenciatura serem aqueles que menos planeamento fazem – 41,6% dos estudantes de licenciatura

admitem que muito raramente ou nunca ou só ocasionalmente fazem um planeamento mensal das suas atividades (Tabela 3. 28).

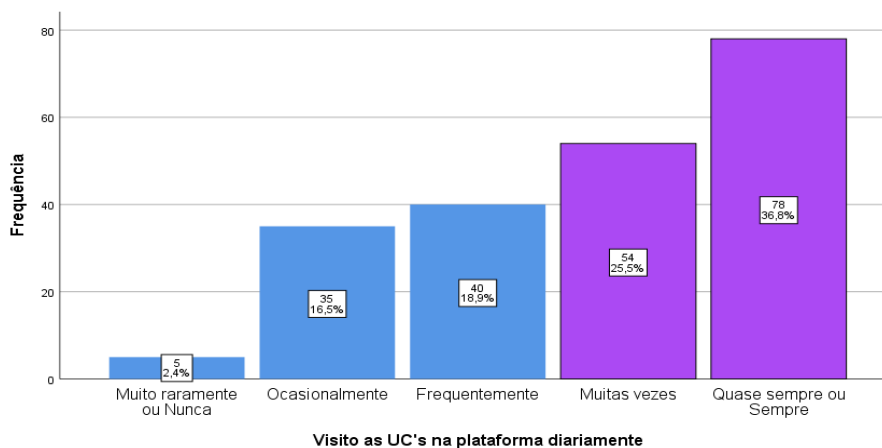
Tabela 3. 28 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: *Faço um planeamento mensal das minhas tarefas*

Tipo Curso			Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muitas vezes	Quase sempre ou Sempre	Total
			Licenciatura	fr	26	28	30	20
	%	22,2%	23,9%	25,6%	17,1%	11,1%	100,0%	
Mestrado	fr	12	21	22	10	15	80	
	%	15,0%	26,3%	27,5%	12,5%	18,8%	100,0%	
Doutoramento	fr	2	3	2	5	3	15	
	%	13,3%	20,0%	13,3%	33,3%	20,0%	100,0%	
Total	fr	40	52	54	35	31	212	
	%	18,9%	24,5%	25,5%	16,5%	14,6%	100,0%	

Fonte: A autora

Questionados sobre se visitam as UCs na plataforma de aprendizagem diariamente, 62,3% dos estudantes inquiridos indicam que o fazem *muitas vezes* ou *quase sempre ou sempre*. Ainda assim, 18,9% dos estudantes indicam que raramente ou nunca visitam a plataforma diariamente e 16,5% indicam que só visitam a plataforma de aprendizagem ocasionalmente (Gráfico 3. 34).

Gráfico 3. 34 - Questionário: Gestão do Tempo e Planeamento (*Visito as UCs na plataforma diariamente*)



Fonte: A autora

Não existem diferenças significativas na frequência com que os estudantes visitam as UCs na plataforma quando comparados o grau do curso frequentado (Tabela 3. 29).

62,4% dos estudantes de licenciatura visitam as UCs muitas vezes e quase sempre ou sempre, face a 62,5% dos estudantes de mestrado e 60% dos estudantes de doutoramento.

Tabela 3. 29 - Tabela cruzada Tipo Curso, Gestão do Tempo e Planeamento: *Visito as UCs na plataforma diariamente*

Tipo Curso		<i>fr</i>	Muito raramente ou Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muitas vezes	Quase sempre ou Sempre	Total
Licenciatura	<i>fr</i>		4	15	25	30	43	117
	%		3,4%	12,8%	21,4%	25,6%	36,8%	100,0%
Mestrado	<i>fr</i>		1	19	10	20	30	80
	%		1,3%	23,8%	12,5%	25,0%	37,5%	100,0%
Doutoramento	<i>fr</i>		0	1	5	4	5	15
	%		0,0%	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	100,0%
Total	<i>fr</i>		5	35	40	54	78	212
	%		2,4%	16,5%	18,9%	25,5%	36,8%	100,0%

Fonte: A autora

### 3.2.6. PERFIL DE UTILIZAÇÃO DO TEMPO ACADÉMICO: MONOCRÓNICO OU POLICRÓNICO

Com o objetivo de verificar qual o perfil de utilização do tempo académico dos estudantes da nossa amostra observamos os scores obtidos em 13 itens, pertencentes às questões 14., 15. e 16. Numa escala de Likert de 5 níveis, à pontuação mais alta corresponderia um perfil altamente policrónico. Os itens escolhidos são: 14.4. (O curso online ajuda a disciplinar-me); 15.4. (Tenho uma agenda que cumpro rigorosamente); 15.6. (Foco-me numa tarefa de cada vez); 15.7. (Cumpro as tarefas académicas conforme a ordem estabelecida no calendário das UCs); 15.8. (Nas deslocações diárias aproveito para estudar, desde que tenha essa oportunidade); 16.1. (Faço um planeamento diário das minhas tarefas); 16.2. (Faço um planeamento semanal das minha tarefas); 16.3. (Faço um planeamento mensal das minhas tarefas); 16.4. (Distingo as minhas tarefas urgentes das tarefas importantes); 16.5. (Recuso facilmente atividades de lazer se elas interferem com os meus planos académicos); 16.6. (Opto pela dedicação ao trabalho académico em vez de hobbies, vida social ou lazer); 16.7. (Visito as UCs na plataforma diariamente); 16.8. (Planeio os meus dias de folga para recuperar o que não consegui fazer durante os dias em que trabalho). Calculado o coeficiente de Alpha de Cronbach verificou-se uma boa

consistência interna entre os 13 itens (Alpha de Cronbach = 0,849) (Tabela A. 64 Anexo 15, p. 717).

Analisando a variação das respostas da nossa amostra verificamos que os 25% de indivíduos que classificaram os 13 itens com os níveis mais baixos (entre 1,46 e 2,92) são, na verdade, os indivíduos que têm um perfil policrónico mais acentuado. Por outro lado, os indivíduos com um perfil de utilização do tempo mais monocrónico são os que classificam as respostas entre os valores de 3,98 e 4,92 (Tabela 3. 30 e Gráfico 3. 35).

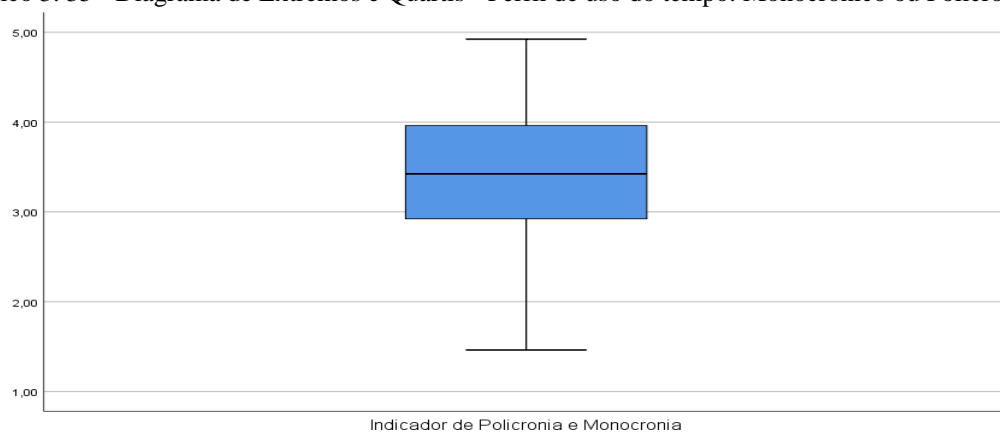
Tabela 3. 30 - Diagrama de Extremos e Quartis - Perfil de uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico

		Percentis						
		5	10	25	50	75	90	95
Média Ponderada	Indicador de perfil monocrónico/policrónico	2,2808	2,5385	2,9231	3,4231	3,9808	4,3077	4,4615
Teste de Tukey	Indicador de perfil monocrónico/policrónico			2,9231	3,4231	3,9615		

Fonte: A autora

Se considerarmos apenas uma visão interpretativa destes resultados, poderíamos concluir que os estudantes que posicionam a sua avaliação dos itens abaixo de 3,42 teriam um perfil tendencialmente policrónico de uso do tempo académico e os estudantes que avaliam os itens acima de 3,42 teriam um perfil tendencialmente monocrónico. Porém, e considerando que ninguém é sempre policrónico ou sempre monocrónico, consideramos os valores intermédios. Assim, consideramos a existência de estudantes com um perfil misto ou intermédio que são aqueles que avaliam os itens entre 2,92 e 3,98.

Gráfico 3. 35 - Diagrama de Extremos e Quartis - Perfil de uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico



Fonte: A autora

Verificando as percentagens de cada um dos estilos – monocrónico, intermédio e policrónico, concluímos que é o perfil intermédio (misto de monocronia e policronia) que

detém a média mais alta, quase metade da amostra (47,2%), sendo os restantes 52,8% distribuídos pelos outros dois perfis: policrónico (27,8%) e monocrónico (25%) (Tabela 3. 31).

Tabela 3. 31 -Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico

	<i>fr</i>	% válida	% acumulada
Policrónico	59	27,8	27,8
Intermédio	100	47,2	75,0
Monocrónico	53	25,0	100,0
Total	212	100,0	

Fonte: A autora

Observando o comportamento dos inquiridos no que respeita à utilização monocrónica, policrónica ou intermédia do tempo verificamos ainda que os estudantes de doutoramento comportam-se de forma diferente dos estudantes de mestrado e dos estudantes de licenciatura. O teste Qui-Quadrado de Pearson ( $\chi^2$ ) confirma que, efetivamente, o comportamento dos estudantes conforme o grau do curso é diferente -  $\chi^2_{(4)} = 9,821$ ;  $p = 0,042$  (Tabela A. 65 Anexo 15, p. 718). São os estudantes de doutoramento (66,7%) que mais evidenciam um perfil intermédio entre a utilização do tempo monocrónica e policrónica (Tabela 3. 32).

Tabela 3. 32 - Tabela cruzada Tipo Curso, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico

			Policrónico	Intermédio	Monocrónico	Total
Tipo Curso	Licenciatura	<i>fr</i>	40	53	24	117
		%	34,2%	45,3%	20,5%	100,0%
	Mestrado	<i>fr</i>	19	37	24	80
		%	23,8%	46,3%	30,0%	100,0%
	Doutoramento	<i>fr</i>	0	10	5	15
		%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Total		<i>fr</i>	59	100	53	212
		%	27,8%	47,2%	25,0%	100,0%

Qui-Quadrado de Pearson  $\chi^2_{(4)} = 9,821$ ;  $p = 0,042$

Fonte: A autora

De entre os estudantes de doutoramento, 33,3% apresentam um perfil monocrónico e nenhum dos estudantes de doutoramento evidencia comportamentos associados à policronia no que ao uso do tempo académico diz respeito. Por outro lado, os estudantes de licenciatura evidenciam um uso perfil de uso do tempo mais policrónico (34,2%) do que os estudantes de mestrado (23,8%).

Comparando o perfil de uso do tempo entre homens e mulheres verificamos que não existem diferenças significativas entre os estudantes da nossa amostra ( $\chi^2_{(2)} = 2,214$ ;  $p = 0,339$ ) (Tabela A. 66 Anexo 15, p. 718). Ainda assim, os homens são aqueles que

demonstram um comportamento mais policrónico (30,9%) face a 25,4% das mulheres (Tabela 3. 33).

Tabela 3. 33 - Tabela cruzada Sexo, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico

			Policrónico	Intermédio	Monocrónico	Total
Sexo	Feminino	<i>fr</i>	30	54	34	118
		%	25,4%	45,8%	28,8%	100,0%
	Masculino	<i>fr</i>	29	46	19	94
		%	30,9%	48,9%	20,2%	100,0%
Total	<i>fr</i>	59	100	53	212	
		%	27,8%	47,2%	25,0%	100,0%

Qui-Quadrado de Pearson  $\chi^2_{(2)} = 2,214$ ;  $p = 0,339$

Fonte: A autora

Cruzando os dados relativos ao sexo com o grau do curso confirmamos os resultados que referimos anteriormente: os homens de licenciatura têm um perfil policrónico mais acentuado (37,1%) do que as mulheres de licenciatura (30,9%). Por outro lado, 37,5% dos homens de mestrado apresentam um perfil de uso do tempo mais monocrónico face a 26,8% das mulheres. Como verificámos anteriormente, a nossa amostra não apresenta quaisquer estudantes de doutoramento com um perfil de uso do tempo policrónico e em todos os casos analisados é o perfil misto, designado *intermédio*, que recolhe a maioria das preferências de uso do tempo por parte dos estudantes a distância (Tabela 3. 34).

Tabela 3. 34 - Tabela cruzada Sexo, Tipo de Curso, Perfil do uso do tempo: Monocrónico ou Policrónico

			Policrónico	Intermédio	Monocrónico	Total
Licenciatura	Feminino	<i>fr</i>	17	21	17	55
		%	30,9%	38,2%	30,9%	100,0%
	Masculino	<i>fr</i>	23	32	7	62
		%	37,1%	51,6%	11,3%	100,0%
	Total	<i>fr</i>	40	53	24	117
		%	34,2%	45,3%	20,5%	100,0%
Mestrado	Feminino	<i>fr</i>	13	28	15	56
		%	23,2%	50,0%	26,8%	100,0%
	Masculino	<i>fr</i>	6	9	9	24
		%	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	Total	<i>fr</i>	19	37	24	80
		%	23,8%	46,3%	30,0%	100,0%
Doutoramento	Feminino	<i>fr</i>		5	2	7
		%		71,4%	28,6%	100,0%
	Masculino	<i>fr</i>		5	3	8
		%		62,5%	37,5%	100,0%
	Total	<i>fr</i>		10	5	15
		%		66,7%	33,3%	100,0%
Total	Feminino	<i>fr</i>	30	54	34	118
		%	25,4%	45,8%	28,8%	100,0%
	Masculino	<i>fr</i>	29	46	19	94
		%	30,9%	48,9%	20,2%	100,0%

Total	<i>fr</i>	59	100	53	212
	%	27,8%	47,2%	25,0%	100,0%

Fonte: A autora

### 3.2.7. SUGESTÕES DOS ESTUDANTES À UNIVERSIDADE PARA MELHORAREM A GESTÃO DE TEMPO

Descrito no Capítulo II o procedimento de análise de conteúdo das questões abertas do questionário passamos à apresentação e descrição dos dados, nomeadamente no que se refere à análise de conteúdo da Questão 20. na qual se solicita ao estudante que apresente sugestões à universidade que o possam ajudar a gerir melhor o seu tempo como estudante a distância.

No que respeita ao calendário das atividades e provas de avaliação (Tabela 3. 35) 9,4% dos estudantes inquiridos (20*fr* registadas) sugerem que o calendário das UCs deveria ser mais flexível e os prazos das tarefas e provas deveriam ser mais alargados, para permitir uma melhor gestão da vida profissional, académica, familiar e pessoal.

Tabela 3. 35 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Calendário das Atividades e Provas

<i>N</i> = 212	Homens: 94	Mulheres: 118				
Tema			<i>fr</i>	<i>fr</i>	<i>fr</i>	<i>fr</i> %
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo			H	M	Total	Total
Subcategoria: Calendário das Atividades e Provas						
Envio de alertas			5	5	10	4,7
Aplicativos de gestão do tempo e do estudo			1	0	1	0,5
Calendarização nos PUC e Contratos de Aprendizagem			8	7	15	7,1%
Calendário partilhado			4	11	15	7,1%
Calendário mais flexível e prazos mais alargados			9	11	20	9,4
Calendário mais estruturado e rígido			7	5	12	5,7

Fonte: A autora

A maioria dos estudantes que reclamam prazos mais flexíveis são os estudantes de mestrado (13*fr* registadas), seguidos pelos estudantes de licenciatura (6*fr* registadas). Os estudantes de doutoramento registam apenas 1*fr* registada (Anexo 9., p. 477). Verifica-se também que são as mulheres que mais desejam um calendário mais flexível (11*fr* registadas).

*EQ26HME: É boa a experiência de ter um ou dois dias de tolerância para entregar um trabalho (ex: data na 6a feira, extensível até domingo à noite).*

Existem, por outro lado, estudantes que desejam um calendário mais estruturado e rígido (5,7%), indicando que os prazos estipulados nos PUC (Plano de Unidade Curricular)

e nos CA (Contratos de Aprendizagem) devem ser cumpridos rigorosamente, quer pelos estudantes como pelos professores para que, desta forma, se evite a procrastinação e/ou a ansiedade. A análise de conteúdo revela que esta variável está também relacionada com o tempo que medeia as provas e o lançamento das avaliações. São os estudantes de licenciatura que mais sugerem um calendário mais estruturado e rígido (7fr registadas), seguidos pelos estudantes de mestrado (4fr registadas) e pelos estudantes de doutoramento (1fr registada).

*EQ19MLI: Ser mais rigorosa com as datas a serem cumpridas de forma a evitar a procrastinação.*

*EQ123MME: Existir uma agenda mensal com plano para cumprir a nível da dissertação, com metas. No meu caso de trabalhadora, mãe e estudante, o haver uma maior flexibilidade não me ajuda no cumprimento do cronograma pré-estabelecido. O que não acontecia quando fazia a parte curricular.*

Uma melhor calendarização das atividades e tarefas nos PUC e nos CA é também uma medida reivindicada por 7,1% dos estudantes (15fr registadas), que sugerem um cumprimento efetivo do mesmo, incluindo a definição clara e detalhada dos objetivos de aprendizagem, dos critérios de avaliação, bem como dos prazos a cumprir. Alguns estudantes sugerem ainda que deverá estar definido previamente o tempo estimado para a realização de cada tarefa. Mais uma vez, são os estudantes de licenciatura que mais frequências registam nesta variável (8fr registadas) seguidos pelos estudantes de mestrado (6fr registadas) e pelos estudantes de doutoramento (1fr registada).

*EQ160HLI: É importante que os PUCs sejam muito mais detalhados. Em contexto online é necessário ter presente quais os objetivos que se pretende que o aluno atinja.*

O envio de alertas avisando para o término dos prazos é sugerido por 4,7% dos estudantes inquiridos (10fr registadas). O envio de alertas, na opinião dos estudantes, poderia assumir a forma de *pop-up*, email, SMS ou ainda surgindo de forma destacada na plataforma e é referido maioritariamente por estudantes de licenciatura (6fr registadas), seguidos pelos estudantes de mestrado (4fr registadas).

*EQ54MME: [...] sugeriria eventualmente como melhoria: um sistema de notificação- alerta (via email ou sms) dos prazos/momentos de avaliação (uma semana antes, por exemplo).*

Ainda no que respeita à subcategoria Calendário de Atividades e Provas os estudantes inquiridos sugerem também um calendário partilhado entre todas as UCs (7,1%, 15fr registadas) evitando desta forma a sobreposição de datas entre as tarefas e atividades das diversas UCs. A disponibilização na plataforma de aprendizagem de um aplicativo de gestão do tempo e do estudo é sugerido apenas por um estudante, porém, pelo seu interesse foi integrado num indicador independente (0,5%, 1fr registada).

EQ52HME: *Um calendário de entrada das unidades e um sistema estilo calendário do google onde cada docente pode colocar as suas atividades.*

EQ46HDO: *Destacar a importância de plataformas digitais e aplicativos para gestão do tempo e do estudo.*

Na subcategoria *boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo*, foi definido o indicador *formação em gestão do tempo*. Apesar de registar apenas 2fr (0,9% da amostra) consideramos de especial interesse para a investigação a sugestão de dois estudantes (um de licenciatura e outro de doutoramento). Estes estudantes sugerem que a universidade ofereça um curso de formação em gestão do tempo e de boas práticas em estudo a distância (Tabela 3. 36).

EQ60HDO: *Curso de boas práticas em estudos à distância.*

Tabela 3. 36 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo

N = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	fr H	fr M	fr Total	fr% Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo				
Formação em gestão do tempo	2	0	2	0,9%

Fonte: A autora

Na subcategoria *modelo pedagógico*, 3,3% dos estudantes inquiridos (7fr registadas) acreditam que *mais comunicação síncrona* ou aulas síncronas os ajudariam a melhorar a gestão de tempo, enquanto que 2,4% dos estudantes (5fr registadas) sugerem que o modelo da universidade valorize menos o trabalho colaborativo, incluindo a comunicação em fórum (Tabela 3. 37).

Tabela 3. 37 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Modelo Pedagógico

<i>N</i> = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	<i>fr</i> H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Modelo Pedagógico				
Mais comunicação síncrona	5	2	7	3,3%
Menos trabalho colaborativo	0	5	5	2,4%

Fonte: A autora

EQ172HLI: [Deveriam existir] *sessões de chat programadas com os professores para esclarecimento de dúvidas. É verdade que alguns professores já o fazem, mas apenas nas vésperas das avaliações. Isto reduziria substancialmente o tempo necessário de estudo.*

EQ121MME: *Na minha opinião os trabalhos de grupo são mais difíceis de gerir ao nível do tempo e da compatibilidade dos horários entre colegas. Acho mais interessante a participação nas salas de aula virtuais para a troca e partilhas de conhecimento.*

Com a subcategoria papel do professor/tutor, encontramos os indicadores *feedback* mais rápido e mais apoio e motivação. 12,3% dos estudantes inquiridos (26*fr* registadas) sugerem que o professor deveria ter mais momentos de interação com os estudantes, mais acompanhamento e orientação e que o *feedback* seja mais rápido. De referir que destes estudantes, metade são estudantes de licenciatura (13*fr* registadas), 11 de mestrado e 2 estudantes são de doutoramento (Tabela 3. 38).

EQ49MME: *Importante também feedbacks ao longo das atividades e que sejam em tempo de realização das atividades (quando dúvidas forem expostas, por exemplo).*

EQ75HLI: *O tempo de resposta a dúvidas nos fóruns tem obrigatoriamente de ser muito mais reduzido.*

Tabela 3. 38 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Papel do Professor/Tutor

<i>N</i> = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	<i>fr</i> H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Papel do Professor/Tutor				
Mais <i>feedback</i> e mais rápido	11	15	26	12,3%
Mais apoio e motivação	5	3	8	3,8%

Fonte: A autora

Quanto ao indicador *mais apoio e motivação*, é referido por 3,8% dos estudantes (8*fr* registadas). Estes estudantes apelam a uma postura mais empática por parte do professor/tutor e que este ofereça mais apoio e motivação aos estudantes. São os estudantes

de licenciatura que mais referem esta necessidade (6fr registadas) seguidos pelos estudantes de mestrado e doutoramento com 1fr registada cada um.

EQ188MME: *Outros [Professores] há que não demonstram qualquer tipo de empatia [...] Tais Professores não sabem motivar nem se colocam no nosso lugar, o que é por vezes frustrante. No meu caso que cuido dos meus pais idosos, trabalho e estudo, sinto-me muitas vezes esgotada.*

Na subcategoria *recursos pedagógicos*, encontramos os indicadores *mais diversidade de recursos digitais e sebatas e apontamentos*. 11,3% dos estudantes inquiridos (24fr registadas) indicam que se a universidade disponibilizasse recursos digitais multimédia mais diversificados tais como aulas gravadas em vídeo ou podcasts, isso iria proporcionar-lhes um melhor entendimento dos conteúdos e consequentemente, uma melhor gestão do tempo. A grande maioria dos estudantes que têm esta perceção são de licenciatura (20fr registadas), seguidos pelos estudantes de mestrado (3fr registadas) e pelos estudantes de doutoramento (1fr registada) (Tabela 3. 39).

EQ196HLI: *Mais vídeos de ensino. Simples e direto aos temas, com exercícios resolvidos de exemplo. [...] Serve para complementar a leitura dos manuais [...].*

Tabela 3. 39 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Recursos pedagógicos

N = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	fr H	fr M	fr Total	fr% Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Recursos Pedagógicos				
Mais diversidade de recursos digitais	11	13	24	11,3%
Sebatas e apontamentos	4	2	6	2,8%

Fonte: A autora

Em contraste, um grupo de estudantes – 2,8% (6fr registadas) apela à disponibilização de mais sebatas e apontamentos; 5 destes estudantes são de licenciatura e 1 de doutoramento.

EQ80HLI: *Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos fóruns devem ser estimulados não apenas com um certo ou errado um remeter para a página x ou para a orientação de resposta y, mas com um resumo do que deve ser assimilado e compreendido [...] como complemento aos materiais fornecidos, o que não acontece de forma uniforme em todas as UCs [...] Os manuais adotados são de grande qualidade científica, e se um aluno os conseguir devorar será um aluno brilhante, mas temo que muitas vezes o aluno se possa perder no meio de tanta informação e colocada com tanto rigor.*

Na subcategoria *atividades formativas*, foram encontrados dois indicadores antagônicos; um correspondente aos estudantes que sugerem que sejam disponibilizadas atividades formativas mais frequentemente de forma a evitar a procrastinação. Os estudantes com esta opinião correspondem a 1,4% da amostra e são todos de licenciatura (3*fr* registadas). O outro indicador, corresponde aos estudantes que solicitam *menos atividades formativas* de forma a poderem melhorar a sua gestão de tempo – são 2,8% dos estudantes inquiridos (6*fr* registadas, 5 de mestrado e 1 de licenciatura) (Tabela 3. 40).

Tabela 3. 40 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Atividades formativas

N = 212	Homens: 94	Mulheres: 118				
Tema			<i>fr</i> H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo						
Subcategoria: Atividades Formativas						
Mais atividades formativas			1	2	3	1,4%
Menos atividades formativas			0	6	6	2,8%

Fonte: A autora

EQ8MLI: *As ações formativas deviam ser na base diária e não na base semanal porque a tendência é protelar a tarefa para o dia seguinte e depois para o outro dia e por aí adiante.*

EQ33MME: *Menos quantidade e mais seleção nas tarefas pedidas. Não tenho tido tempo para digerir o que tem sido pedido [...]. Sinto que estou a desenvolver trabalho apenas para cumprir calendário.*

Da análise de conteúdo da questão 21.1 foram ainda averiguadas duas subcategorias – *Aspetos técnicos* e *Sem sugestões*). Na subcategoria *aspetos técnicos* foram identificados dois indicadores (Tabela 3. 41). O indicador *suporte técnico* foi referenciado por 0,9% dos estudantes da amostra (2*fr* registadas, ambos estudantes de mestrado) que reivindicam mais apoio e rapidez por parte da área técnica, tendo, inclusive um dos estudantes sugerido que deveria de haver um *helpdesk* disponível 24h por dia.

EQ183HME: *Ter um helpdesk que nos atenda em regime 24/24Horas. Disponibilidade total do sistema!*

O outro indicador – *layout* – recolhe apenas 1*fr* registada e corresponde a 0,5% da amostra. Este estudante, também de mestrado, sugere que o *layout* da plataforma deve ser melhorado já que é pouco *amigável*.

Tabela 3. 41 - Questionário: Sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo - Aspetos técnicos

<i>N</i> = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	<i>fr</i> H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Aspetos técnicos				
Suporte técnico	0	2	2	0,9%
Layout	0	1	1	0,5%

Fonte: A autora

EQ142MME: *Melhorar o ambiente da plataforma do eLearning, é pouco amigável: muita informação, por vezes repetida, e de difícil visualização (textos longos devem ser substituídos por ícones sugestivos).*

Uma última subcategoria encontrada diz respeito aos estudantes que não apresentam qualquer sugestão à instituição. Recorde-se que esta questão, de resposta aberta, era também facultativa. Foi nossa decisão considerar na análise os estudantes sem sugestões por duas ordens de razão: a primeira é que estes estudantes representam 12,3% da amostra; a segunda razão prende-se com o facto de diferenciarmos dois tipos de estudantes – por um lado, os que não apontam qualquer tipo de justificação para a ausência de sugestões; por outro lado, os estudantes que indicam não terem quaisquer sugestões a fazer por reconhecerem ou assumirem que a responsabilidade de bem gerir o tempo é unicamente deles próprios e não da universidade (Tabela 3. 42). Assim, 8,5% (18*fr* registadas) dos estudantes indicam serem os únicos responsáveis pela sua gestão de tempo, não podendo, por isso, imputar responsabilidades à universidade. 10 destes estudantes são de licenciatura, 7 de mestrado e 1 de doutoramento.

EQ150MLI: *As questões que prejudicam a gestão do meu tempo de estudo e execução de efólios devem-se ao excesso de trabalho e isso a instituição não pode fazer nada. Neste momento o meu vínculo laboral não me permite abrandar o ritmo. Estou com muita dificuldade em acompanhar toda a documentação dada para estudo e participar atempadamente nos fóruns.*

Tabela 3. 42 – Questionário: Sem sugestões à Universidade para melhorar a gestão de tempo

<i>N</i> = 212	Homens: 94	Mulheres: 118		
Tema	<i>fr</i> H	<i>fr</i> M	<i>fr</i> Total	<i>fr</i> % Total
Sugestões à Universidade para que o estudante melhore a gestão do tempo Subcategoria: Sem sugestões				
Sem sugestões (o estudante assume que a responsabilidade é unicamente dele próprio)	4	14	18	8,5%
NS/NR	17	20	37	17,5%

Fonte: A autora

Por fim, 17,5% (37<sup>fr</sup> registadas) dos estudantes não têm sugestões nem respondem à questão. 23 destes estudantes são de licenciatura, 13 de mestrado e 1 de doutoramento.

### 3.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

#### 3.3.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Foram entrevistados sete estudantes, quatro mulheres e três homens com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos. Quatro dos estudantes são de licenciatura (3 mulheres e 1 homem), um estudante de mestrado (1 homem) e dois estudantes de doutoramento (1 homem e 1 mulher). À exceção dos dois estudantes de doutoramento, todos os entrevistados frequentam o curso a tempo integral. São também os estudantes de doutoramento aqueles que não têm dependentes a cargo. Por *dependentes* entendemos filhos menores e/ou financeiramente dependentes dos pais e ainda adultos dependentes, tais como idosos. Este é o caso do estudante EQ32HME que se apresenta como tendo dois dependentes a cargo, ambos com mais de 70 anos de idade; no caso, são os pais. Quatro dos estudantes entrevistados estiveram sem estudar por um curto período (inferior a 5 anos) e os restantes três estiveram sem estudar mais de 10 anos antes de frequentarem o atual curso superior.

Quanto à nacionalidade, seis são portugueses e o estudante EQ46HDO é de nacionalidade brasileira e vive no Brasil, no estado do Amazonas. Os estudantes portugueses vivem em Portugal, à exceção da estudante EQ27MLI que vive na Grécia, Atenas. De entre os estudantes que vivem em Portugal, dois residem na Ilha da Madeira; uma é residente no Algarve e dois na região de Lisboa. Todos os estudantes residem em zonas urbanas.

Acrescentamos ainda que o período em que decorreram as entrevistas situou-se entre os dias 6 e 16 de março de 2020, vésperas dos decretos de estado de emergência como consequência do Covid-19 (decretado a 18 de março em Portugal e no estado do Amazonas, no Brasil e a 23 de março na Grécia). Por esta razão, alguns estudantes referiram nas entrevistas a insegurança vivida face ao período de incerteza experienciado na altura. Porém, e dado tratar-se de uma situação completamente nova com as suas prováveis consequências no contexto da vida de um estudante a distância, a situação não

foi questionada nem comentada quer pelos entrevistados como pela investigadora. Aliás, se as entrevistas fossem feitas no presente momento desta análise, após o primeiro estado de emergência, durante um primeiro período de desconfinamento e na perspetiva de uma segunda vaga, outras questões e outra perspetiva do tema da gestão do tempo seriam colocadas aos estudantes.

Após o consentimento informado e a aceitação do estudante perante o pedido de gravação da entrevista, os dados de perfil que aqui apresentamos e que foram retirados do questionário ao qual previamente os estudantes responderam, foram confirmados no início da entrevista. Na tabela seguinte, apresenta-se uma síntese do perfil dos entrevistados (Tabela 3. 43).

Tabela 3. 43 – Entrevistas: Perfil dos entrevistados

N = 7									
Código	Sexo	Idade	Grau	Anos sem estudar	Experiência anterior	Modalidade	Dependentes	Nacionalidade	Residência
EQ13MLI	F	49	Licenciatura	3	Não	Integral	2	Portuguesa	Portugal
EQ27MLI	F	40	Licenciatura	13	Não	Integral	1	Portuguesa	Grécia
EQ32HME	M	40	Mestrado	4	Não	Integral	2	Portuguesa	Portugal
EQ46HDO	M	43	Doutoramento	11	Não	Parcial	-	Brasileira	Brasil
EQ56MDO	F	45	Doutoramento	2	Sim	Parcial	-	Portuguesa	Portugal
EQ59HLI	M	40	Licenciatura	1	Sim	Integral	1	Portuguesa	PT Madeira
EQ201MLI	F	43	Licenciatura	22	Não	Integral	1	Portuguesa	PT Madeira

Fonte: A autora

Durante as entrevistas tivemos a necessidade de inserir uma questão que não estava inicialmente no guião. Uma vez que através do questionário tínhamos acesso ao número de horas estimado pelos estudantes que eles despendem à atividade académica, aos cuidados familiares e pessoais e à profissão, sentimos a necessidade de questionar os estudantes sobre a média do número de horas que os estudantes dormem por dia. Só começámos a fazer essa questão a partir da segunda entrevista pelo que não temos os dados relativos à estudante EQ201MLI. Relativamente ao número de horas dedicadas às atividades académicas, o estudante EQ59HLI indicou no questionário que não dedicava qualquer tempo diariamente às atividades académicas, respondendo 0 (zero) horas, pelo que tivemos necessidade de esclarecer esta questão durante a entrevista. O estudante esclareceu que está a frequentar uma segunda licenciatura e que não tendo tido equivalências a duas das UCs tem, no entanto, um conhecimento muito consistente que lhe

permite realizar a maioria das UCs do 1º ano da nova licenciatura sem que seja necessário dedicar muito tempo aos estudos. Ainda assim, o estudante EQ59HLI esclareceu que estuda e revê a matéria nas vésperas dos efólios e que pode despende 3 a 4 dias na resolução de um efólio, uma média de 20 horas. Considerando estes esclarecimentos, optámos por admitir que este estudante dedica por dia 1 hora ao trabalho académico.

Na tabela seguinte apresentamos uma síntese do número de horas que os estudantes indicam despende diariamente à atividade académica, aos cuidados familiares e pessoais, à atividade profissional (a estudante EQ27MLI está atualmente com licença sem vencimento e a estudante EQ201MLI está desempregada) e ainda o número de horas, em média, que passam a dormir (Tabela 3. 44).

Tabela 3. 44 - Entrevistas: Ocupação diária do tempo

Código	Média horas/dia Estudo	Média horas/dia Família	Média horas/dia Profissão	Média horas/dia Dormir
EQ13MLI	1	4	7	7
EQ27MLI	4	5	-	8
EQ32HME	4	3	6	8
EQ46HDO	3	4	6	6
EQ56MDO	3	2	10	8
EQ59HLI	1	4	10	7
EQ201MLI	5	2	-	-

Fonte: A autora

Verifica-se que os estudantes entrevistados despendem, em média, 3 horas por dia ao estudo e atividades académicas, o que é manifestamente inferior ao previsto pelo sistema de ECTS que estima uma média de 5 horas diárias (mínimo de 1 hora e máximo de 5 horas) para um estudante que frequenta um curso a tempo integral, independentemente do grau (cf. Tabela 1. 3, p. 30). Por outro lado, verifica-se que os estudantes entrevistados ocupam uma média de 3,4 horas diárias aos cuidados familiares e pessoais (mínimo de 2 horas e máximo de 5 horas). Quanto às horas dedicadas à atividade profissional, a média resultante dos estudantes que trabalham (a exceção são as estudantes EQ27MLI e EQ201MLI) é de 7,8 horas/dia (mínimo de 6, máximo de 10). Quanto à média de horas que os estudantes dormem por dia esta é 7,3 horas/dia. Recordamos que esta questão não foi colocada na primeira entrevista (estudante EQ201MLI) pelo que a mesma não foi considerada na média.

Destes dados de perfil que precedem a análise das entrevistas podemos ainda inferir que as horas dedicadas ao trabalho podem, de facto, influenciar negativamente as horas dedicadas às atividades académicas. Observemos os exemplos das duas estudantes

que não desenvolvem no momento qualquer atividade profissional (EQ27MLI e EQ201MLI) e que se encontram entre os estudantes que mais tempo dedicam às atividades acadêmicas. Ter ou não ter dependentes poderá não relacionar-se diretamente com o número de horas dedicadas ao estudo e às atividades acadêmicas. Recordamos que os dados do questionário fornecem indicadores de que esta relação não existe, de facto. Os estudantes EQ46HDO e EQ56MDO não têm dependentes a cargo e, ainda assim, não são os que mais horas dedicam aos estudos diariamente. Porém, apesar de serem ambos estudantes de doutoramento, deve frisar-se que são os únicos, de entre os entrevistados, que frequentam o curso a tempo parcial.

Concluído o perfil dos entrevistados, apresentamos seguidamente o resultante da análise de conteúdo das entrevistas que se apresentará pela seguinte ordem temática: a) *Motivações* – Motivações para frequentar um Curso Superior em idade madura, Motivações para frequentar um curso a distância; b) *Experiência nos primeiros dias do curso a distância* – Módulo de Ambientação Online, Experiência Positiva, Experiência Negativa; c) *Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem* – Antes do curso a distância, Durante o curso a distância e d) *Gestão do Tempo* – Dificuldades na Gestão do Tempo, Estratégias de Gestão do Tempo, Sugestões aos estudantes a distância online, Sugestões à Universidade a Distância.

### 3.3.2. MOTIVAÇÕES PARA FREQUENTAR UM CURSO SUPERIOR EM IDADE MADURA

As motivações que impulsionam a frequência de um curso superior em idade adulta, frequentemente após mais de uma década sem estudar, são de ordem pessoal e profissional.

Dos sete estudantes entrevistados, seis (6fr registadas) referem o desenvolvimento profissional como motivação e cinco (5fr registadas) sublinham o papel das motivações de ordem profissional. Entre as duas variáveis não se observam diferenças significativas nas frequências observadas (Gráfico A. 5 Anexo 16, p. 721).

Nas motivações de ordem pessoal, os estudantes referem a necessidade de desenvolvimento pessoal que passa, diversas vezes, pela concretização de um sonho adiado no passado e pelo retomar de projetos interrompidos, seja por falta de oportunidade, seja

pela constituição de família (casamento, filhos, ...) ou pela aposta e/ou necessidade de uma maior dedicação à profissão.

EQ201MLI: *Em 2017 [...] fiquei doente [...] entrei de baixa com uma grande depressão [...] quando [...] descubro que estou com um cancro de mama e isso faz a gente rever a nossa vida toda e ver tudo aquilo que eram os nossos planos [...] e já tinha a minha filha, tinha a minha casa, tinha o meu marido [...] só que havia ali uma coisa que faltava para mim [...]. [Quando era solteira frequentei uma licenciatura] em Gestão, só que eu estava no privado e naquela época as coisas eram muito caras e eu era a filha mais velha de quatro; [...] o meu pai não me deu a possibilidade de sair daqui [...] para [...] estudar. [...] o mais importante de tudo, é aquilo que eu estou a sentir, que é a autorrealização, que é fazer uma coisa que eu gosto, que eu quero [...]. [...] Para mim tem um valor, que é mais do que tudo, é mais do que se algum dia alguém me chamar doutora [...] Eu quero saber é que eu fui capaz e que me pus à frente. E que cuidei de mim e que decidi [...] priorizar-me. [...] A gente fala mais sobre como é que vai organizar as tarefas domésticas, como é que organizar isso e como é que vai organizar-se aqui dentro? [apontando para o peito]. [...] Se a gente entra em stress, que tem isto e aquilo para fazer, não faz nada!*

Já as motivações de ordem profissional envolvem a perspetiva de progressão na carreira e/ou a reconversão profissional que permitirá ao estudante desenvolver competências numa nova área profissional.

EQ13MLI: *[...] o que motiva a questão de ter sido agora é precisamente o facto de ter sido o único curso que confere algum tipo de habilitação para o Ensino, online. [...] Foi, do ponto de vista profissional [...] garantir mais a situação profissional que tenho no momento. [...] Com uma licenciatura em História, abria a porta também do 3º Ciclo e, eventualmente [...] a candidatura aos mestrados em ensino, para fazer a profissionalização.*

EQ27MLI: *[...] sou funcionária pública... ter uma licenciatura poderá [...] permitir-me ir para a carreira técnica superior; o meu marido e eu concordámos que de facto, faculdade... [seria uma solução].*

Pelo seu particular interesse para a investigação anotamos também a motivação mencionada pelo estudante EQ32HME que se relaciona com a possibilidade do desenvolvimento de competências digitais, bem como competências de gestão do tempo as quais o estudante perspetiva que o mestrado possa conferir-lhe.

EQ32HME: *[...] vi os conteúdos programáticos, achei extremamente interessante e foi uma necessidade que eu senti por verificar que no terreno só com as ferramentas que eu tinha analógicas eu não estava a conseguir singrar nem atingir os meus objetivos [...]. [...] conhecia algumas pessoas que já*

*tinham feito online e que ganharam algumas competências [...] na parte da organização do tempo; na parte da seleção de objetivos de trabalho; na parte de ferramentas da Web Social e eu aí comecei a verificar que realmente estava a ficar ultrapassado [...].*

### 3.3.3. MOTIVAÇÕES PARA FREQUENTAR UM CURSO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Quando questionamos os estudantes sobre as razões que os motivaram a frequentar o curso superior na modalidade a distância ao invés de procurarem oferta na modalidade tradicional presencial encontramos apenas motivações de âmbito pessoal (Gráfico A. 6 Anexo 16, p. 721).

Dos sete estudantes entrevistados, seis (6fr registadas) referem a *flexibilidade de tempo e de espaço* como uma vantagem inquestionável e, por essa razão, esta é uma das maiores motivações para escolher um curso a distância online. São referidas como vantagens, a possibilidade de consultar a sala de aula virtual em qualquer lugar e a qualquer hora, sempre que existe um momento disponível para tal e também o facto de essa flexibilidade ser uma fonte de autonomia do estudante maduro, não o prendendo a horários e/ou espaços inflexíveis e dificilmente conciliáveis com outros horários ou espaços. Os dispositivos móveis (*smartphones*, computadores portáteis e *tablets*) parecem contribuir muito para tirar o melhor partido dessa flexibilidade temporal e espacial.

*EQ13MLI: Pela facilidade de poder consultar o curso em qualquer sítio [...]. [...] aproveito quando [os meus filhos] estão nas atividades e vou seguindo [...] através do telemóvel. [...] é o tempo que eu tenho mais sossegado em que me sento no café e vou trabalhando qualquer coisa [...].*

As possibilidades de uma melhor e mais eficaz *conciliação entre a vida profissional e familiar* bem como com as *responsabilidades profissionais* ocupam o segundo lugar nas motivações dos estudantes entrevistados (2fr registadas em cada um destes indicadores registo).

*EQ59HLI: [...] eu tenho agora um bebé de 5 meses [...] se eu frequentasse um curso presencial [...] significa que eu trabalharia a manhã toda, a tarde toda e depois à noite ia para a escola. E com mulher e o recém-nascido é impossível.*

*EQ56MDO: [...] a gente tem reuniões... uma, duas... às vezes depois das 18 horas lá temos de ir para a reunião enquanto o horário é até às 18:20h e então não há propriamente horários. [...] Quer dizer, hoje em dia já não há horas [...] no trabalho.*

Por último, as *motivações de ordem económica* e a possibilidade que o ensino a distância online oferece de estabelecer uma *rede de contactos internacionais* foram também referidos como importantes na tomada de decisão da escolha de um curso superior a distância (1fr registada em cada um dos indicadores de registo).

EQ27MLI: [...] *entre estar a pagar a uma pessoa para educar o meu filho e ser eu [Risos] optei por ser eu.*

EQ46HDO: [...] *também aquela possibilidade de fazer essas conexões do networking com pessoas de fora que é o que esse doutoramento está me permitindo.*

### 3.3.4. EXPERIÊNCIA NOS PRIMEIROS DIAS DO CURSO A DISTÂNCIA

Para inferir da experiência vivida nos primeiros dias e meses do ensino a distância online, questionámos os estudantes sobre a forma como avaliam a importância do Módulo de Ambientação Online (MAO) e sobre a experiência mais positiva ou menos positiva que tiveram durante o módulo de ambientação e no primeiro semestre do curso.

A análise dos dados das entrevistas indica-nos que os estudantes avaliam o MAO *importante* na medida que lhes permitiu adquirir ou melhorar as *competências técnicas* que lhes permitem dominar o funcionamento do AVA - a plataforma Moodle – (3fr registadas), conhecer e treinar as *competências para melhor estar, ser e agir online* (2fr registadas); *conhecer o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta* (1fr registada) e treinar as *competências de gestão do tempo* (1fr registada) (Gráfico A. 7, Anexo 16, p. 721).

EQ27MLI: *É curioso que o Módulo foi interessante fazer [...] eu percebi bem como é que me movimentava na plataforma.*

EQ56MDO: [...] *percebi a importância do trabalho que nós temos uns com os outros [...] quando nós tentamos ajudar um colega [...] que faz uma pergunta, o professor não está lá... Lembro-me da primeira vez que fiz esse trabalho colaborativo [...] e acaba por ser aquela ponte que nós temos também de [ser] professores*

EQ32HME: [...] *a parte que estive muito bem [...] vai à parte do Modelo Pedagógico Virtual [...] o que é ótimo. [...] É de extrema importância nós percebermos qual é o modelo pedagógico em que está assente... tudo o que nós fazemos ali e isso para mim foi o que me ajudou mais.*

EQ59HLI: [...] *há muitos que acham o Módulo de Ambientação uma coisa desnecessária. Só que depois chegam à parte da gestão do tempo e não percebem a importância do Módulo de Ambientação.*

Ainda sobre a experiência vivida nos primeiros dias do curso identificámos duas categorias, uma respeitante a vivências positivas e outra respeitante a vivências negativas. As experiências positivas registadas são de nível emocional e as negativas dividem-se entre os níveis emocional e funcional. As experiências emocionais vividas como positivas referidas pelos estudantes são: *Entusiasmo e descoberta* (2fr registadas) e *Autoconhecimento* (1fr registada).

EQ13MLI: [...] *já tinha tido oportunidade de trabalhar com a Moodle, mas não com esta frequência. [...] aquilo era uma visita quase diária [...]. O entusiasmo é aquilo que melhor descreve a minha primeira experiência com a plataforma.*

EQ201MLI: [...] *estava feliz da vida, porque estava a fazer uma coisa que eu queria tanto [...].*

EQ32HME: [...] *esta modalidade vai muito para a dimensão do autoconhecimento, para aquela dimensão psicológica; para a questão da autoestima, do autoconceito. E foi aí que, depois através de racionalizar e desligar um pouco, eu comecei a ganhar o controlo sobre a minha participação nas diferentes atividades e conseguir dar significado e perceber o funcionamento da plataforma.*

As experiências de nível emocional vividas como negativas no decorrer dos primeiros dias no ensino a distância online são: *sentimentos de confusão, insegurança, medo e ansiedade* (4fr registadas); *receio do julgamento dos outros* (1fr registada); *dificuldades na exposição pública* (1fr registada) e *sentimentos de solidão e isolamento* (1fr registada) (Gráfico A. 8, Anexo 16, p. 722).

EQ46HDO: [...] *me deu medo mesmo, especialmente porque o curso começou e eu fiquei com uma gripe. [...] eu tive de ficar alguns dias sem poder trabalhar [...] vendo só o pessoal responder nos fóruns e sentindo um pouco que eu ia atrasar [...] fiquei com receio se eu ia dar conta [...] fiquei assim me perguntando se eu seria capaz de continuar o doutorado nessas primeiras semanas.*

EQ56MDO: [...] *primeiro estava muito ansiosa porque já não estudava há algum tempo [...] Se calhar, havia pessoas que não se sentiram nada ansiosas e eu senti-me [Risos].*

EQ32HME: [*medo de ser julgado pelos outros*] *Era uma parte mais irracional. [...] aquele primeiro contacto, aquela primeira impressão que se forma de alguém.*

EQ32HME: [...] *comecei a verificar que nós não nos conhecíamos. Não tínhamos aquele à-vontade enquanto colegas. [...] O que eu senti foi mais uma parte de isolamento [...].*

EQ201MLI: [...] *não gosto de exposição mediática... o saber escolher uma foto de perfil, o saber colocar um texto sobre nós, sem aquela exposição coerente, digamos assim. Temos de ter uma exposição coerente...*

Ao nível funcional e operacional, os entrevistados apontam dificuldades que se manifestaram como parte de uma experiência menos positiva da vivência dos primeiros dias como estudantes a distância. Verificámos que a experiência emocional descrita acima se relaciona mais com o período em que decorreu o MAO e as dificuldades de nível funcional estão mais relacionadas com a experiência vivida pós-MAO, nos primeiros meses do curso propriamente dito até ao término do período das primeiras atividades de avaliativas. Neste contexto, apontam-se os seguintes indicadores de registo: *Dificuldades na gestão do tempo (3fr registadas); Dificuldades na gestão da comunicação escrita (1fr registada); Dificuldades na gestão da informação (1fr registada); dificuldades na adaptação à rotina académica (1fr registada) e dificuldades técnicas (Gráfico A. 9 Anexo 16, p. 722).*

Sobre as dificuldades de gestão do tempo observemos a experiência esclarecedora dos estudantes EQ27MLI e EQ59HLI.

EQ27MLI: [...] *é a habituação à carga horária e à organização do tempo. [...] É uma adaptação [...] só quando estamos a passar por ela é que nos apercebemos [...] até sou uma pessoa relativamente bem organizada [...] passei muitos anos na faculdade porque eu [...] até mudei de curso. [...] o estudo académico não era uma coisa nova para mim [...] O tempo que eu demorava a fazer as coisas e o tempo que a gente demora a fazer as coisas online é muito diferente. [...] era extremamente confuso ter de estar com o material ao lado, depois ter de olhar para o computador e depois ter de estar a fazer o scroll down para ver as coisas e depois voltar outra vez ao texto [...] é confuso e completamente novo, não é? Agora já não me confundo nada e já me organizo e já me é natural.*

EQ59HLI: *Lembro-me de ter um grupo de trabalho que era de manhã, à tarde e à noite. [...] eu trabalhava o dia todo efetivamente e depois passava os fins-de-semana sem dormir. [...] tem a ver com a flexibilidade do eLearning que durante a semana, pouco fazia, ao fim-de-semana recuperava tudo. [...] Uma coisa que eu não esperava foi [...] os fóruns terem uma avaliação... [...] E para quem trabalha o dia inteiro, sair de casa às 7 da manhã e chegar a casa às 11 da noite [...] perto da 1 da manhã, olhar para o computador e ver 300*

*ou 400 mensagens, e depois ter que acrescentar alguma [...] Aí eu sentia-me, ligeiramente, desesperado.*

A dificuldade de adaptação à comunicação assíncrona e em fórum que impõe o domínio de competências específicas no que respeita à expressão escrita às quais acrescem o domínio da *netiqueta* foi uma inquietação expressa pela estudante de mestrado EQ32HME.

*EQ32HME: [...] a participação nos fóruns de discussão, também a organização e como eles se desenvolviam... essa parte aí foi muito complicada. [...] [A dificuldade de ter de se expressar unicamente pela escrita] exatamente; essa.*

As dificuldades relacionadas com a gestão da informação, o número de mensagens que podem surgir nos fóruns caso o estudante não os visite diariamente ou as dificuldades relativas à gestão dos recursos bibliográficos, por vezes, numerosos, foram narradas por dois estudantes, ambos de licenciatura (*2fr* registadas) apesar do estudante EQ59HLI já ter tido uma experiência no ensino a distância online num curso de mestrado e estar a frequentar uma segunda licenciatura. Como o modelo pedagógico do 1º ciclo é diferente do modelo pedagógico dos 2º e 3º ciclos este estudante assume-se como mais confortável no modelo do 1º ciclo onde a participação em fórum não é alvo de avaliação.

*EQ13MLI: [...] estar à espera de encontrar uma coisa e depois só mais tarde perceber que a informação está lá, mas não no sítio em que estamos à procura [...] é uma dimensão muito grande da informação [...].*

*EQ59HLI: [Nas pós-graduações e Mestrados] Poderíamos ter os fóruns, sim, mas não a valer 8 valores. [...] chegar à 1 da manhã a casa ao fim de um dia de trabalho e ter 500 mensagens para ler, para poder acrescentar alguma coisa. Se eu não as leio, vou repetir-me; se me vou repetir vou ser prejudicado na avaliação. [...] Sei que isso foi um momento de revolta, que eu tive. [Agora na licenciatura] fiquei aliviado da parte de fóruns. [...] Eu prefiro assim. [...] eu faço as minhas atividades formativas... se eu quiser tiro dúvidas com os colegas; se não quiser, não tiro.*

Dos sete estudantes entrevistados, três não estudavam há mais de 10 anos. Destes, dois estudantes referem ter sentido dificuldades em adaptar-se novamente à rotina dos estudos. Vejamos o exemplo da estudante EQ27MLI que é a única estudante entrevistada que admite ter tido algumas dificuldades técnicas no início do curso.

EQ27MLI: [...] *apesar de já não estudar há muitos anos [...] estou um bocadinho mais velha [...] já não lia com a mesma rapidez e não tinha a mesma capacidade de memorização e de aprendizagem. [...] lá está, é a primeira experiência... “Ah, eu vou lendo e depois vou fazendo os apontamentos” e depois [...] acho que sou um pouco ambiciosa demais no que diz respeito às minhas capacidades de apreensão e depois de recuperação do tempo perdido da cadeira.*

### 3.3.5. REDES SOCIAIS E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE

O quarto tema explorado nas entrevistas foi o tema da utilização das Redes Sociais e Comunidades de Aprendizagem que dividimos em duas categorias: a) *Antes do curso a distância online* e b) *Durante o curso a distância online*.

Da primeira categoria emergiu a subcategoria *Frequência da Utilização* e dois indicadores de registo – *utilizava pouco ou não utilizava* e *utilizava frequentemente ou muitas vezes* (Gráfico A. 10 Anexo 16, p. 722).

A análise dos dados demonstra que antes da frequência do curso os estudantes entrevistados frequentavam pouco ou nada redes sociais e/ou comunidades virtuais de aprendizagem (5fr registadas). A estudante de licenciatura EQ13MLI, por exemplo, indica que frequentou poucas comunidades de aprendizagem e apenas dentro de atividades e/ou cursos de formação profissional de duração limitada e a estudante EQ201MLI, também de licenciatura, assume-se como *lobo solitário* sendo totalmente adversa a redes sociais ou comunidades online.

EQ13MLI: [*Comunidades de Aprendizagem*] *Frequentei em alguns projetos em que estive envolvida profissionalmente, mas eram coisas pontuais [...].*

EQ56MDO: *Redes sociais, houve aí um tempo em que eu usava muito o Facebook, mas depois deixei de usar.*

EQ201MLI: *Não [utilizava]. Eu sou muito lobo solitário.*

São apenas dois os estudantes que indicam que utilizavam frequentemente ou muitas vezes as redes sociais e comunidades online antes de ingressar no curso. É o caso do estudante de doutoramento EQ46HDO que indica utilizar as redes sociais sobretudo para partilhar conhecimentos e experiências profissionais e académicas.

EQ46HDO: *Eu sempre utilizei muito as redes sociais para trocar e divulgar ideias de Física, desde a época do Orkut em que eu tinha uma comunidade,*

*assim de mais ou menos umas 3 mil pessoas [...] depois eu decidi ir para o Twitter [...] desde 2009 eu uso muito o Twitter para escrever coisas sobre Física [...] e Matemática. E depois eu migrei para o Facebook, os meus tweets iam lá para o Facebook.*

Questionámos os estudantes na tentativa de inferir se houve alguma mudança na frequência da utilização das redes sociais e/ou de comunidades de aprendizagem durante o curso a distância (Gráfico A. 11 Anexo 16, p. 723). Verificamos que de entre os estudantes que usavam pouco ou nada este tipo de redes antes do curso (EQ13MLI, EQ27MLI, EQ32HME, EQ56MDO, EQ201MLI) apenas a estudante EQ13MLI alterou a sua posição, sendo agora a única entrevistada que indica utilizar as redes sociais no conjunto dos dois contextos, pessoal e profissional/académico, observando-se que o WhatsApp é a aplicação que mais utiliza durante o período de isolamento social.

*EQ13MLI: O Facebook é tudo; profissional, académico, pessoal. O Instagram [...] é mais pessoal. [...] O Facebook, faço [...] uma utilização mais extensiva e o WhatsApp também tem vindo a ser, sobretudo [...] agora nesta fase em que me encontro de quarentena, tem sido quase a ligação ao mundo [...] das pessoas que estão em quarentena e o grupo da licenciatura também, bastante ativo.*

Dois dos entrevistados indicam utilizar as redes sociais, sobretudo, no contexto profissional e/ou académico (2fr registadas) e outros dois indicam utilizar as redes essencialmente no contexto pessoal (2fr registadas).

*EQ46HDO: [...] não coloco nada da minha vida pessoal. Tudo o que eu coloco [...] nas redes sociais é estritamente profissional, mesmo; académico.*

*EQ59HLI: Tenho Facebook, mas atualmente, funciona só para verificar, no e-mail, quem é que faz anos. [...] Ao Instagram, de vez em quando passo por lá. [...] O Instagram é lúdico. Vou lá de vez em quando, não devo perder 15 minutos, por dia. [...] Sou mais daqueles que é para ver a vida dos outros.*

Por fim, as estudantes EQ56MDO (mestrado) e a estudante EQ201MLI (licenciatura) mantêm as suas posições, digamos, *adversas*, face às redes sociais, indicando que continuam a não utilizá-las.

### 3.3.6. GESTÃO DO TEMPO

A *Gestão do Tempo* é o quarto tema surgido da nossa análise de conteúdo do qual emergiram quatro categorias: a) Dificuldades na gestão do tempo, b) Estratégias de gestão do tempo, c) Sugestões aos estudantes a distância online e d) Sugestões à Universidade.

Quanto às dificuldades na gestão do tempo emergiu a categoria *Gestão do Stress* e desta o indicador *Sentimento de culpa face à família* (1fr registada). Uma estudante, mulher, que frequenta um curso de licenciatura partilhou a sua inquietação:

EQ13MLI: *[Tenho sentimentos de culpa] Em momentos de maior tensão [...] os miúdos não são grandes [...] e, às vezes, sinto que deveria estar a dar-lhes mais atenção. [...] De uma maneira geral, são eles próprios que me dizem que não. [...] O pai diz que isso é palermice minha e que é só uma questão de stress e que as coisas estão todas perfeitamente equilibradas. [...] os miúdos também dão um sinal contrário e nunca me disseram “Mãe, não me dás atenção porque estás a fazer uma coisa que queres”. [Na altura dos pfólios e dos efólios] foram as alturas em que mais senti que não dei atenção devida aos miúdos.*

Questionámos os estudantes se, antes de iniciar o curso a distância, equacionaram algum tipo de estratégia que lhes permitisse gerir o tempo ao acrescentar mais uma atividade às suas responsabilidades pessoais e familiares que já tinham. Verificamos que todos os estudantes entrevistados definiram antecipadamente uma ou mais estratégias antes da tomada de decisão de frequentar um curso superior (Gráfico A. 12 Anexo 16, p. 723). Um número considerável de estudantes equacionou com a família as vantagens e desvantagens do empreendimento do regresso aos estudos e negociou o apoio da família, seja dos cônjuges ou dos dependentes menores (4fr registadas).

EQ13MLI: *[...] a estratégia foi falada em casa [...] uma conversa que foi tida logo desde o início e foi assumido entre os dois que seria preciso alguma disponibilidade de tempo. [...] [Tenho o apoio do meu marido]. [...] mas curiosamente, tenho também o apoio dos miúdos. [...] Olhe, em primeiro lugar, acham piada que a mãe esteja a estudar História porque eles também estão, então, muitas vezes, falamos os três sobre a matéria [...] o que eles fazem é dizer “Mãe vai estudar”. [...] Empurram-me aqui para o sítio onde eu tenho o meu computador e dizem-me clarinho “Mãe, vai estudar agora porque tu precisas e é bom para ti”. Pronto, mas é uma atividade partilhada. [...] Quem presta provas sou eu, mas todos eles partilham um pouco da experiência.*

EQ201MLI: *[o meu marido] tantas vezes me dizia [...] “se ficares desempregada, tu vais é estudar! Porque tu tens capacidade e tu sabes disso*

[...]” e eu dizia “Não, não! Eu tenho a menina para criar. [...] Porque nós [mulheres] somos educadas muito nessa perspectiva, que temos de ser as últimas [...] as últimas a comer, [...] a tomar banho, [...] a entrar na cama. Mas não é. [...] E depois achamos que é normal. Então eu tenho feito o processo inverso.

O planeamento antecipado das atividades académicas, aproveitando da melhor maneira os tempos livres entre trabalho e família de forma a tirar o melhor proveito do curso e o facto de este estar disponível online e ser acessível a qualquer hora e em qualquer lugar foi também equacionado pelos estudantes (4fr registadas), aspeto que é largamente dependente da utilização de dispositivos móveis.

EQ13MLI: *Uma [das estratégias] é andar sempre com tudo atrás. Portanto, é o telemóvel onde consigo consultar as coisas, mas levar todo o outro tipo de material que uso para fazer o estudo atrás e sempre que tenho um bocadinho livre é ir [...] procurar informação. E o facto de poder aceder no telemóvel [...] é fundamental porque [...] enquanto espero que me sirvam um café, estou à procura da informação no telemóvel e a fazer qualquer coisa.*

EQ27MLI: *Pensei antes que o dia-a-dia iria ser este e calhou mais ou menos isso. Achei que ia estudar muito mais ao fim-de-semana, o que não acontece. É raríssimo estudar ao fim-de-semana.*

No mesmo sentido, alguns outros estudantes fizeram opções ao nível profissional, tais como reduzir ou solicitar a mudança do horário de trabalho (2fr registadas).

EQ32HME: [...] *Pensei “agora como é que eu vou conseguir articular?” e então, tomei uma decisão [...] isto já é um mestrado, exige alguma dedicação [...] decidi fazer uma transição para part-time [no trabalho] não estou arrependido.*

EQ56MDO: [...] *pedi logo horário noturno. [...] tenho o dia sempre muito mais liberto para eu poder estudar [...] sempre foi melhor do que se eu tivesse 5/6 turmas de dia [...] o trabalho que se tem [...] é diferente, muito mais leve [...] Foi essa a minha gestão logo de princípio, isto em junho/julho.*

Entre as principais estratégias de gestão do tempo que os estudantes adotam já durante a frequência do curso (Gráfico A. 13 Anexo 16, p. 723) encontram-se um *cuidadoso planeamento da agenda e dos tempos de maior dedicação às atividades académicas* e, a verificar pelos relatos, a escolha da modalidade de Avaliação Contínua no caso dos estudantes de licenciatura. Na opinião dos estudantes entrevistados, a opção por esta modalidade de avaliação incentiva-os a manterem-se continuamente ligados e comprometidos com o curso. A exigência de uma dedicação contínua é, para estes

estudantes, uma forma de ganharem tempo uma vez que consideram, na prática, que muitos dos estudantes que optam pela modalidade de Exame final acabam, muitas vezes, por adiar os estudos e a preparação dos momentos de avaliação para as vésperas dos mesmos. Por outro lado, a opção por Avaliação Contínua permite aos estudantes disporem de mais momentos, oportunidades de avaliação (pelo menos dois efólios e um pfólio) enquanto aqueles que escolhem Exame Final dispõem apenas de uma única oportunidade de avaliação da UC – um único exame realizado em época normal. De sublinhar ainda que a opção entre as modalidades de Avaliação Contínua ou Exame Final são apenas possíveis para os estudantes de licenciatura pelo que as 3<sup>fr</sup> registadas neste indicador de registo correspondem a ¾ dos estudantes de 1º ciclo entrevistados. A avaliação dos estudantes de 2º e 3º ciclos (mestrados e doutoramentos) é contínua e sem possibilidade de opção.

*EQ59HLI: [...] recolhi a informação toda junto do PUC [...] fui buscar a parte da avaliação e as datas [...] E dentro daquelas datas de avaliação o que eu fiz foi guardar três dias para cada UC. Então, a minha gestão de tempo foi [...] de dois em dois dias, ou quase todos os dias, ia ver apenas se havia informação nova.*

*EQ27MLI: Uma cadeira fiz por exame e essa foi complicada [Risos]. Eu estudei, essencialmente as últimas três semanas. [...] Os outros dois testes correram bem porque era avaliação contínua [...]. Esses, consegui fazer de uma forma mais tranquila. [...] Continuo inscrita em cinco unidades curriculares [...] já me organizei melhor [...] vou fazê-las por Avaliação Contínua, [...] se por acaso alguma coisa correr mal [...] ainda tenho setembro [...]. Havendo datas e havendo timings [...] obriga-me a mantê-los e a combater aquela minha preguiça.*

Procurar um local isolado e momentos tranquilos e sem distrações para estudar e dedicar às atividades académicas e manter uma atitude autodisciplinada para evitar a procrastinação são igualmente estratégias assumidas pelos estudantes conforme podemos verificar pelo relato bem elucidativo da estudante de licenciatura EQ27MLI:

*EQ27MLI: [...] normalmente, eu estudo quando estou sozinha em casa. Achei que ainda ia ter hipótese, pronto... o meu marido estar em casa, fica com o miúdo... mas é curioso, o meu filho reage de uma maneira um pouco estranha quando eu estou a estudar porque está sempre a incomodar-me, faz-lhe aflição [...] mas se eu estiver sentada no sofá ao lado dele, ele não me liga nenhuma. Há aqui uma coisa qualquer [Risos].*

*EQ27MLI: [...] a grande luta é lutar contra a minha preguiça. Eu sou tremendamente preguiçosa; sempre fui, e tenho, às vezes dificuldades quando está melhor tempo lá fora. [...] está-se tão bem lá fora... [...] ou está a dar*

*uma série tão boa, eu gosto muito de ver televisão [...] E quando uma pessoa está sozinha, ainda mais difícil é, porque não há ninguém para nos ajudar e para nos dizer “Não. Vai estudar. O que é que estás aí a fazer? Vai estudar!” Não. Ou sou eu ou não é mais ninguém.*

Ainda no que respeita às estratégias de gestão de tempo utilizadas pelos estudantes durante o curso encontramos, com *Ifr* registada cada um, os seguintes indicadores: *estabelecer rotinas, automotivação, autonomizar os filhos* (ainda que menores de idade), *investir na interação* (ainda que as participações em fórum não sejam alvo de avaliação nos cursos de 1º ciclo), *anotações e apontamentos* e, por fim, *gravar e ouvir os apontamentos*. Pelo especial interesse para a investigação exemplificamos alguns destes indicadores com as narrativas das estudantes EQ27MLI e EQ201MLI, ambas mulheres e estudantes de licenciatura.

EQ27MLI: [...] *Pode achar que eu sou a mulher mais cruel do mundo, eu não sinto nada [culpada]. [acredito] vivamente na igualdade entre homens e mulheres [...] preferia ter quatro trabalhos fora de casa a ter de fazer qualquer trabalho em casa [...] lavar pratos, lavar roupa, limpar... Isso para mim é trabalho [...] E quando eu estou a fazer essas coisas e o meu filho vem dizer, “mas mãe eu quero ir brincar” eu digo “não, a mãe está a trabalhar” e faço a mesma coisa quando estou a estudar – “A mãe está a trabalhar. Isto é o trabalho da mãe. É diferente do pai; o pai foi para o escritório. [...] acho que é bom ele ver que as pessoas têm de fazer pela vida; têm de trabalhar. Eu não me sinto culpada de, de vez em quando, não lhe poder dar a atenção que ele quer ou que eu acho que ele precisa. [...] é muito importante para mim que ele aprenda a estar sozinho e a desenrascar-se sozinho porque esta é uma vida tremendamente solitária. [...] ele vai ter de se habituar a estar sozinho e a brincar sozinho e a inventar brincadeiras sozinho e a estar bem consigo próprio. [...] não acho que seja mau. Eu acho que é positivo para ele.*

EQ201MLI: [...] *uso bastante os fóruns. Se eu não perceber eu não saio dali. [...] estou aqui para aprender, não estou para ficar mais ou menos. [...] se tiver de ir a um fórum cinquenta vezes, cinquenta vezes eu vou ao fórum. [...] tivemos agora uma disciplina no primeiro semestre [...] eu estava em exame nessa, mas participei à mesma no fórum.*

EQ201MLI: *Houve um [exame] que era tão difícil que eu, eram 3 horas manhã já estava a ouvir. Porque já não conseguia ler [...] há uma aplicação [...] Nós pomos ela a ler em voz alta e eu ia ouvindo. [...] depois acabei por partilhar com os colegas porque houve muitas negativas nessa disciplina [...] Eu até lhes dizia “quando vocês não conseguirem ler mais, façam como eu, ouçam, nem que seja no inconsciente, vai ficar!”*

Quando questionados sobre que sugestões dariam a outros estudantes as respostas dos nossos entrevistados dividem-se entre duas subcategorias: *nível funcional* e *nível emocional* (Gráficos A. 14 e A.15, Anexo 16, p. 724).

No que respeita às categorias de nível funcional os entrevistados sugerem predominantemente que os estudantes e futuros estudantes a distância devem ser realistas e fazer opções realistas, definir prioridades, manter a concentração e foco e interagir com os colegas nos fóruns.

EQ201MLI: *“Vê a tua disponibilidade” primeiro e depois começava por dizer para tentar fazer só duas ou três disciplinas. [...] Não me metia de cabeça nas cinco disciplinas. [...] Agora, há gente a tirar cursos assim, que leva aqueles anos, seis, sete [...].*

EQ56MDO: *[...] apesar de aí eu ser uma privilegiada porque não tenho filhos, não tenho marido. [...] a única coisa que posso dizer é “Tentem gerir melhor o vosso tempo” [...] as pessoas quando vão para uma festa, por exemplo, têm as suas prioridades; dizem “Ora, para eu ir para a festa tenho de ter a minha louça lavada, etc. e não sei quê”. Fazem logo um plano; dentro desse plano sobra logo um tempinho, as horas para poderem ir para a festa. É quase a mesma coisa. As pessoas têm de ter muito certas as prioridades que têm [...] têm de ter tempo.*

EQ46HDO: *[...] procurar comentar sobre os exercícios que os colegas colocam no fórum é importantíssimo porque eu pude perceber que faz parte de uma metodologia ativa, chamada de instrução pelos colegas, peer instruction [...] outra sugestão que eu daria é [...] façam o maior número de perguntas nos fóruns que é uma coisa que é incentivada pelas professoras e não é todo o mundo que tem essa abordagem.*

Ainda no que concerne às sugestões de nível funcional, encontramos, com menos frequências registadas, as seguintes sugestões: *conhecer os objetivos de aprendizagem e cumprir calendário* (3fr registadas), *ser organizado na comunicação em fórum* (2fr registadas) e *garantir o acesso à bibliografia atempadamente* (2fr registadas).

EQ27MLI: *[...] cumprir os timings é mais importante do que no ensino clássico. Nós ensino clássico [tradicional] nós temos uma [...] latitude muito maior porque [...] não temos uma plataforma onde ir procurar. [...] neste tipo de ensino é completamente diferente. [...] não somos nós que os vamos buscar [os materiais]; a maior parte das vezes são-nos fornecidos e muitas vezes de semana a semana [...] não nos são fornecidos, à priori [...]. [Online] Não somos nós unicamente a gerir; temos uma segunda pessoa a gerir e se nós não seguimos aquilo que aquela pessoa está a dar e [...] começamos a inventar, há uma enorme probabilidade de as coisas ficarem mais complicadas. [...] Quando as cadeiras são organizadas desta forma eu acho que é confiar na*

*organização da cadeira e regeremo-nos mais pela cadeira do que por aquilo que nós possamos achar [...] principalmente no 1º ano [...] para nos irmos habituando ao método de ensino [...]. Porque depois, a partir do momento em que nós já estamos, entre aspas, formatados para este tipo de ensino e abordagem, então depois é mais fácil...*

*EQ56MDO: [...] as pessoas têm a tendência de colocar a sua resposta. Não é olhar para a resposta do outro colega, ler as respostas e dar a sua opinião. [...] os colegas resolveram como eu e eu digo assim “Olhe, colega, resolvi tal e qual como o colega” e o que eu noto é que as pessoas têm muito a tendência de não ver o que está escrito. Até podem ver o que está escrito, mas têm a tendência sempre de colocar o que fizeram e as respostas estão tal e qual como as outras respostas e há aquela tendência de [...] abrir novos tópicos quando já lá está um tópico aberto e isso não pode ser.*

Já no que respeita às sugestões de nível emocional, os entrevistados sugerem aos outros estudantes a distância que desenvolvam a autonomia (3fr registadas), obtenham o apoio da família e deleguem responsabilidades (2fr registadas) e estabeleçam uma rede de apoio emocional entre os colegas de curso (1fr registada) (Gráfico A. 15, Anexo 16, p. 724).

*EQ56MDO: [...] também tem de haver tempo para as pessoas estudarem e é preciso estudar e ser autodidata, às vezes, não é simples.*

*EQ201MLI: Eu acho que o delegar, às vezes é difícil, mas é muito importante. [...] uma das coisas que é fundamental no caso das mulheres que querem controlar tudo, é deixar... e se não ficou bom a 100% ou o jantar não está a 100%... O meu marido já aprendeu isso comigo, também. Eu digo “Está feito. Está bom.” Porque só não ter de fazer e ter espaço para outras coisas...*

*EQ13MLI: Quando nós estamos numa licenciatura presencial vamos estar com as pessoas e vamos nos cruzando. Aqui, o estabelecer de uma rede de apoio parece-me que é fundamental [...] e recorrendo à utilização de outros mecanismos [...] nomeadamente, os grupos do WhatsApp [...] este 1º semestre [...] tem um WhatsApp [...] e tem sido um apoio fenomenal.*

Por último, os estudantes foram questionados sobre que sugestões dariam à universidade a distância que lhes permitisse melhorar a gestão do tempo. *Sugestões à Universidade* é a última categoria do tema *Gestão do Tempo*. Desta categoria emergiram as subcategorias: a) *Canais e processos de comunicação*, b) *Calendarização, Plano da Unidade Curricular/Contrato de Aprendizagem* e c) *Módulo de Ambientação Online*.

No que respeita à subcategoria *Canais e processos de comunicação*, os estudantes entrevistados sugerem: Mais interação e *feedback* mais rápido dos professores, *Feedback* mais rápido dos serviços, Ferramentas de comunicação mais diversificadas, Recursos

atualizados e editora digital, Vídeo-aulas, videoconferências (Gráfico A. 16 Anexo 16, p. 724).

De forma a melhorarem a sua gestão de tempo os estudantes sugerem essencialmente mais interação e *feedback* mais rápido por parte dos professores (3fr registadas). De sublinhar que 2/3 dos estudantes que referiram esta necessidade são estudantes de licenciatura, pelo que é necessário que se considere que o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta prevê, para os cursos de 1º ciclo, momentos exclusivos e limitados de interação e *feedback* que acontecem, frequentemente, antes dos períodos de avaliações formais.

EQ13MLI: [...] *acho que sinto falta de alguma [interação], [...] não é frequentemente utilizada [...] há uma certa falta de interação com os professores; não todos [...] muitas das vezes há dúvidas que são colocadas e que demoram imenso tempo a ser respondidas. Na altura dos exames, a partir de uma determinada data [...] ficamos sem respostas às dúvidas que surgem em que estamos mais complicados no processo de estudo. Eu acho que esta falta de resposta, de feedback para quem está deste lado [...] poderia ser melhorado.*

Na lista de sugestões dos estudantes entrevistados seguem-se os *recursos mais atualizados e uma editora digital* (2fr registadas, ambas entre estudantes de licenciatura) e *vídeo-aulas e videoconferências* (2fr registadas, ambas entre estudantes de licenciatura).

Quanto aos recursos bibliográficos, a estudante EQ201MLI indica que os estudantes a distância online têm muito material para ler e que nem todo é útil, esclarecedor ou atualizado. Por outro lado, a estudante EQ27MLI que reside na Grécia, sugere que a universidade a distância deveria ter de uma editora digital que permitisse a edição de e-Books de forma que os estudantes que residem fora de Portugal possam ter acesso mais rápido à bibliografia solicitada.

EQ201MLI: [...] *temos pouco tempo para todo o material que é dado. E eu acredito que há muita gente que não toca sequer no material todo. [...] E em vez de quantidade, qualidade. [...] há textos [...] que nós estamos ali a ler, a ler, a ler para tirar uma ideia, uma coisa mínima. [...] acho que, às vezes, [...] um texto mais simples, mas que surtisse um efeito mais concreto de entendimento da situação. [...] A nossa realidade está em constante mudança. [...] se nós temos de gerir tempo, não nos é facilitada a vida com a quantidade de textos que, às vezes, lançam na plataforma para ler sobre uma coisa [temática].*

EQ27MLI: [...] *não estando em Portugal é tremendamente complicado quando os professores não disponibilizam material didático online; principalmente os obrigatórios. Isso para mim é escandaloso. [...] Então [...] querendo ser uma universidade online, porque é que não pensa em criar uma editora que faça eBooks? [...] A Grécia é terrível porque os correios não funcionam [...] Se eu estivesse na China, se eu estivesse em Pequim? [...] nós temos todo um discurso [...] “Vamos abrir o estudo às pessoas de todo o mundo” e depois, o que na realidade acontece não é isso. [...] eu não me escandalizaria minimamente comprar... eu acho que tenho de comprar os livros. [...] quando eu estava a estudar na Universidade Clássica nós fazíamos muito mais plágios, fotocopiávamos muito mais [...] incumpríamos muito mais os direitos de autor do que aqui. [...] 100% das cadeiras têm [bibliografia obrigatória] e que nos dizem que “não podemos, não há outra forma de organizar a disciplina” ... porque organizam a disciplina exatamente como os meus professores organizavam há 20 anos [...] quer dizer... eu fico assim um pouco boquiaberta [...].*

No que respeita à sugestão de vídeo-aulas e videoconferências, os estudantes refletem a falta que sentem de pistas visuais e auditivas num modelo de comunicação essencialmente assíncrono e onde a comunicação escrita e em fórum assume um papel preeminente. Esta necessidade de ver e ouvir o professor na exposição e/ou explicação de algumas temáticas é, aparentemente, ultrapassada com os estudantes a recorrerem a plataformas de partilha de vídeos, tais como o Youtube, para consultarem vídeos explicativos de professores estrangeiros, de entre os quais os brasileiros, em língua portuguesa, evidenciam-se como preferidos.

EQ59HLI: [...] *“O livro é este. Lê o livro da página 1 à página 20 na primeira semana. Faz exercícios na segunda semana. E na terceira semana lê da 20 à 40. Na quarta semana fazes os exercícios. Na quinta fazes o efólio” ... não é o modelo ajustável aos alunos que tem a Universidade [...] É surreal. Os professores deviam arranjar um outro tipo de estratégia. [...] Devia haver vídeos mais explicativos. [...] lembro-me dos meus colegas da licenciatura estudarem apenas por vídeos de professores brasileiros [...]. Se eles fazem, porque é que nós não fazemos? [...] Estamos a falar da Universidade [...] que trabalha no eLearning há anos, é pioneira. [...] o eLearning não é meia dúzia de folhas em PDF... estuda e agora vomita, desculpe lá [...] e está feito [...] Isso não é metodologia, não é pedagogia, não é nada. [...] por exemplo, na parte da Matemática, se eu quiser fazer uma derivada... eu não vou mandar ler um livro sobre as derivadas. Era muito mais simples eu pegar e fazer um vídeo meu num quadro, a escrever as regras das derivadas e a explicar as derivadas [...] e depois, postar o vídeo, e depois sim “Vamos ver também no livro, da página tal à página tal, e se tiver alguma dúvida entre em contacto”. Era muito mais simples do que ler e agora “Olha... sabes, sabes. Não sabes... é por isso é que a nota é de 0 a 20”.*

EQ201MLI: [...] Não diria que fosse todas as aulas [...] poderia haver este tipo de interação [por videoconferência]. [...] Também poderia ser vídeos gravados, aulas... É uma coisa que existe muito [...] no Youtube, os brasileiros nisso são... [...] e quantas aulas uma pessoa vai lá fazer que era aquilo que precisava de ouvir e eles são muito bons nisso! E ainda há dias, em [nome da UC oculta], eu não havia maneira de entender o que significava a Gestalt [...] mas vejo uma aula de uma professora brasileira - percebi tudo. [...] É diferente do que eu estar a ler e interpretar à minha maneira.

Na subcategoria *Canais e processos de comunicação*, os estudantes sugerem ainda *ferramentas de comunicação mais diversificadas* que não apenas os fóruns para que a comunicação e a interação entre os estudantes estimulada (1fr registada) e um *feedback* mais rápido dos serviços da universidade (1fr registada). Estas sugestões partem do estudante de doutoramento EQ46HDO e da estudante de licenciatura EQ27MLI:

EQ46HDO: *Tem a questão de enfatizar a participação das pessoas... [...] tem textos incentivando e tem hoje plataformas... tem aquelas redes sociais de perguntas e respostas que são muito famosas. Tem duas grandes que são o Stack Exchange e o Quora; talvez mencioná-las porque são plataformas que têm bastantes pessoas a fazerem perguntas e pessoas a responderem também. São fantásticas [...] [Na] Quora [...] as pessoas mais boazinhas. O Stack Exchange é mais apreensivo [...] se você não puser a pergunta direito eles votam negativamente, aí a sua pergunta é deletada [...].*

EQ27MLI: *Depende dos cursos... há espaços da secretaria que pura e simplesmente a gente manda mails e não respondem. [Risos].*

Neste último tema *Gestão de Tempo* e no que concerne à categoria *Sugestões à Universidade a Distância* somam-se ainda duas subcategorias: *Calendarização, Plano da Unidade Curricular e/ou Contrato de Aprendizagem* e *Módulo de Ambientação Online*.

As sugestões dos entrevistados relativas à calendarização, Plano da Unidade Curricular (PUC) e/ou Contrato de Aprendizagem (CA) comportam dois indicadores de registo: a) *Calendarização mais flexível e realista* (1fr registada) e *Calendário partilhado* (1fr registada).

Quanto à primeira unidade de registo, o estudante de mestrado EQ32HME considera que os *timings* de execução e conclusão dos trabalhos deveriam ter em conta a complexidade dos trabalhos e se estes são individuais ou executados em equipa. Outra consideração deste estudante relaciona-se com a sensação de que num curso a distância não existem períodos de férias e que o trabalho é contínuo mesmo em período de férias, como sejam o exemplo dos períodos da Páscoa, do Natal ou até mesmo no período de

verão onde os estudantes de mestrado estão, geralmente, envolvidos nos trabalhos finais das UCs.

*EQ32HME: A questão está relacionada com os tempos [...] para entrega de trabalhos. [...] não existe uma grande flexibilidade. [...] tanto faz ser um trabalho simples como um trabalho mais complexo, a entrega é a mesma. [...] É que quando o trabalho é um trabalho individual em que sou eu que tenho o controlo do que eu faço e sou eu que faço a gestão do meu tempo; ou quando é um trabalho em grupo em que eu estou dependente de outras pessoas. [...] de um ou outro professor, existe até essa flexibilidade de dar mais um dia ou dois ou três [...]. [Ainda] Uma calendarização que seja muito mais realista. [...] uma coisa que me fez alguma impressão foi a não existência de um calendário letivo. Ok, sabemos quando é que começa o 1º semestre, quando finaliza; o segundo semestre e finaliza. [...] venho da parte presencial, há sempre algo que é tido em consideração; por exemplo, no Natal ou na Páscoa. Ou seja, isto também está relacionado com aquilo que eu estava habituado que era as alturas de exame que nós aqui não temos. Eu acho que isto poderia estar explícito porque assim eu consigo prever mais facilmente e fazer a gestão do tempo e começar a colocar o foco nalguns conteúdos e fazer uma melhor gestão quer das minhas aprendizagens quer das outras atividades extra.*

A sugestão de um calendário disponibilizado pelas UCs e partilhado com todos os estudantes (1fr registada) foi uma sugestão apresentada pela estudante de licenciatura EQ13MLI, à semelhança da sugestão já apresentada por outros estudantes em resposta ao questionário.

*EQ13MLI: [...] uma das coisas que eu achava que a plataforma nos devia disponibilizar que é um calendário. Ela tem um calendário, mas não tem as coisas marcadas e eu não o sei utilizar. [...] Melhoraria mesmo é que fosse possível que ficassem claras as fases no calendário que é disponibilizado, se calhar poupava muito trabalho a fazer a folha de cálculo.*

A última subcategoria das sugestões à Universidade relaciona-se com o Módulo de Ambientação Online (MAO). Esta tem três indicadores de registo: a) *Mais rigor* (1fr registada), b) *Disponibilização de uma ferramenta digital de gestão de tempo* (1fr registada) e c) *Formação em pesquisas online, bibliotecas científicas virtuais e repositórios* (1fr registada).

O estudante de licenciatura EQ59HLI sugere que o MAO deveria ser mais rigoroso no sentido de se aproximar mais da realidade que os estudantes vão encontrar quando iniciam o curso formalmente. As sugestões vão no sentido de abdicar da Festa

Virtual que marca o final do MAO e de dar menos tempo para concluir atividades mais simples tais como a apresentação ou a colocação de foto no perfil.

EQ59HLI: *[O MAO deveria] Ser mais rigoroso. [...] as primeiras atividades que são para fazer uma apresentação, meter uma fotografia e preencher [...] dois inquéritos [...] Um trabalho que se faz em 5 minutos, dão-nos dois dias. Não pode. E depois perdemos tempo [...] com uma festa virtual. Não pode. Aqui não há festa. Estamos na universidade é para trabalhar; não estamos em festas. [...] Depois temos um trabalho sério, que é a parte da gestão do tempo e aí sim, já se começa a sentir alguma dificuldade. [...] Depois eu olho para o Módulo de Ambientação e digo “este módulo, se calhar, com a duração que tem devia ser mais trabalhoso”. Eu percebo porque é que dura tanto tempo. Nós também temos colegas [...] de toda a parte do mundo e nem sempre os fusos horários são os mesmos, mas ou é longo demais para as atividades que tem, ou então, com a duração que tem, a exigência tem de começar a ser um choque.*

Já o estudante de doutoramento EQ46HDO sugere que seja dado um maior protagonismo às questões da gestão do tempo durante o MAO e que possam ser apresentadas ferramentas digitais ou Apps que permitam aos estudantes uma gestão mais eficaz das suas agendas.

EQ46HDO: *[...] uma coisa que eu senti falta [...] [foi] usar as tecnologias para a gestão do tempo. [...] vejo a gestão do tempo como uma das coisas mais importantes da vida profissional, porque a partir dele você é mais produtivo, [...] Se a pessoa é mais produtiva ela pode ter mais tempo de lazer [...]. [...] acho que valeria colocar a questão de como utilizar tecnologias para a gestão do tempo. [...] vou dar exemplos como eu faço... tem aquela pesquisa das 10.000 horas [...] dizendo que se torna um Mozart de qualquer área se você se dedicar 10.000 horas [...] coloquei isso na cabeça já há uns dois anos [...] e eu computo as minhas horas de estudo num aplicativo que se chama TOGGL. [...] Então, por ele, sempre que eu estou estudando, ou fazendo pesquisas [...] eu gravo, eu ligo o tempo que eu estou me dedicando a isso. Isso é uma parte mais de monitoramento do tempo, mas influencia na gestão [...] você vai saber se você está indo bem ou não. [...] aliado com uma outra que é o To Do List. O To Do List é para a lista de tarefas [...] então, você gerencia projetos; tem subprojectos, tarefas e subtarefas. [...] Eu recomendaria colocar essas tecnologias para a gestão do tempo.*

Por fim, a estudante de licenciatura EQ27MLI considera que o MAO deveria formar os estudantes a distância para saberem fazer pesquisas online em repositórios e bibliotecas virtuais tais como, por exemplo, a b-on (Biblioteca do Conhecimento Online) ou o Repositório Aberto da UAb.

EQ27MLI: *O módulo baseia-se muito na navegação da plataforma e há uma parte [...] que eu acho que é essencial e que é completamente descurada que é a Biblioteca Virtual. Como é que agente acede à biblioteca virtual? Como é que se funciona na b-on? [...] mesmo eu, que apesar de ter tido este tipo de formação [...] tenho sérias dificuldades em aceder e a procurar os livros [...] Esse tipo de pormenorzinhos [...] ajudaria imenso, porque há muito material que se pode ir lá buscar e que as pessoas não vão [...]. [Se] eu estou numa [...] biblioteca física, eu vou [...] à zona de Filosofia, procurar um livro de Kant, se não encontro vou à senhora “Olhe, desculpe, veja lá, este livro está aqui, diz que está, diz que tem, como é que é?”. Isto não existe em ambiente virtual. Devia haver um curso, quer dizer, na parte de ambientação online também, exercícios e experiências de como é que eu vou à biblioteca virtual.*

### 3.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antecedemos a discussão de resultados traçando o perfil geral do estudante a distância online. Utilizamos os dados recolhidos no questionário no desenho desse perfil, considerando que é o instrumento cuja amostra tem um maior número de sujeitos (N = 212) e, por essa razão, a mais representativa do universo em estudo.

Observando os dados recolhidos, a faixa etária mais representativa dos estudantes é a dos 41-50 anos (41%) e a média de idades é de 43,2 anos. O estudante mais novo inquirido tem 24 anos e o estudante mais velho tem 76 anos de idade. Cerca de metade dos estudantes da amostra são casados (50,5%) e 16% vivem em união de facto. Uma considerável percentagem de estudantes tem dependentes a cargo (64,6%). Quanto ao sexo, 55,7% dos respondentes são do sexo feminino e 44,3% são do sexo masculino.

No que respeita à nacionalidade e residência, 87,7% são portugueses; 78,8% residentes em Portugal, em zonas urbanas (75,5%) e vivendo a menos de 50 Km da universidade com um curso idêntico ao que estão a frequentar (59%). 92,4% dos estudantes desenvolvem uma atividade profissional e destes, 85,4% em *full-time*, resultados coerentes com os dados nacionais disponíveis (CITE, 2017) que indicam que o trabalho a tempo integral é predominante entre a população portuguesa.

Não obstante a elevada percentagem de estudantes trabalhadores, 66,5% frequentam o curso superior a distância a tempo integral. Dos estudantes, 55,5% indicam estar inscritos em quatro ou mais UCs no semestre em foram inquiridos.

Uma percentagem muito significativa dos estudantes de licenciatura ingressaram na universidade a distância através do *Programa Maiores de 23* (39,3%); 20,5% por

Acesso Específico (após a conclusão do 12ºano) e 25,6% por Mudança de Instituição ou Curso.

Esta é a primeira experiência de aprendizagem a distância online para 59,9% dos respondentes. 40,1% dos estudantes indicam que já haviam frequentado um curso a distância online. Verifica-se, entre os estudantes de mestrado e licenciatura, uma elevada percentagem daqueles que já haviam frequentado um curso a distância online na mesma instituição de ensino superior (42,9% dos estudantes de mestrado e 40% dos estudantes de licenciatura). Igualmente, 17,1% dos estudantes de doutoramento já haviam vivenciado uma experiência a distância na UAb.

Seguidamente, focamo-nos na discussão de resultados propriamente dita, organizada em função das respostas às nossas questões de investigação.

### **Questão 1: Qual o percurso/*background* do estudante a distância online?**

O ingresso na universidade a distância é pautado por uma experiência emocional forte (Neves, 2014), sendo as emoções negativas dominantes, tal como observado nas narrativas e nas entrevistas. Estas emoções traduzem-se num verdadeiro dilema desorientador como o descrito pela teoria da aprendizagem transformativa – TLT (Lummis et al., 2019; Mezirow, 2000; Mezirow, 1997).

Os estudantes referem que, aquando o ingresso na universidade a distância, se sentiram pouco preparados (sentimento mais referido pelos homens do que pelas mulheres nas narrativas) para o novo empreendimento e foram invadidos por sentimentos e emoções de confusão, insegurança, medo e ansiedade. Como causas da falta de preparação os estudantes apontam as questões relacionadas com a gestão do tempo, as dificuldades em automotivarem-se, admitindo que este fator é decisivo no processo de aprendizagem online; o elevado número de anos sem estudar e o medo de enfrentar uma modalidade de ensino-aprendizagem até aí desconhecida. A dificuldade em expor-se pública e unicamente pela escrita na turma virtual, o receio do julgamento dos outros e sentimentos de solidão e isolamento foram também referidos nas entrevistas, porém, em número não expressivo.

A análise das narrativas e das entrevistas permite-nos identificar dois níveis de dificuldades: as dificuldades de nível emocional (tais como confusão, insegurança, medo e ansiedade ou sentimento de isolamento) e as de nível funcional (dificuldades na gestão do tempo, dificuldades na adaptação à rotina académica, dificuldades na gestão da

informação, dificuldades na gestão da comunicação escrita assíncrona e dificuldades técnicas). Concluímos que a experiência emocional negativa relaciona-se mais com o período de quinze dias em que decorre o MAO e as dificuldades de nível funcional estão mais associadas à experiência vivida pós-MAO, durante o primeiro semestre do curso até ao período das primeiras provas ou atividades de avaliação formal. Os resultados são coerentes com estudos anteriores que apontam o primeiro semestre na universidade e os primeiros meses num curso a distância como o período mais crítico para o estudante. Às dificuldades de adaptação aos AVA, às ferramentas digitais e à utilização no contexto de aprendizagem (Behar, 2013; Lummis et al., 2019) acrescem as dificuldades de adaptação às regras, cultura, valores e procedimentos da universidade; às metodologias, aos comportamentos, a novos códigos de comunicação e à comunicação científica (Catalán et al., 2008; Neves, 2014).

A análise das narrativas indica-nos que as dificuldades sentidas na adaptação às tecnologias são mais vincadas nas mulheres (37% das mulheres, e 28,6% dos homens) e as dificuldades de adaptação à comunicação escrita assíncrona são referidas apenas por mulheres (17,6%).

**O Módulo de Ambientação Online** é avaliado nas narrativas e nas entrevistas como *importante* na antecipação e preparação do início formal do curso sendo as variáveis mais apontadas o desenvolvimento de competências digitais e técnicas e a adaptação ao modelo pedagógico. Confirma-se a necessidade de acompanhar e formar os estudantes para trabalhar num modelo que não lhes é familiar (Sánchez-Elvira & González Brignardello, 2014) tendo em conta que os estudantes chegam à modalidade de EaD com conceções, estratégias e formas de atuar mais próximas dos modelos tradicionais presenciais e diferentes daquelas que são necessárias para quem frequenta um curso a distância (Behar, 2013).

**O apoio emocional dos pares e dos professores**, na fase de integração, evidencia-se como relevante e determinante para a motivação de prosseguir os estudos na modalidade de ensino a distância online tal como sublinham Martinak (2012), Capdeferro, Romero e Barberà (2014) sob pena dos estudantes desistirem dos estudos, ponderação que, segundo a literatura, não é incomum durante o 1º ano do curso (Lummis et al., 2019; Miertschin, Goodson & Stewart, 2016; Naidu apud Barberà & Reimann, 2013; Neves, 2014).

Nas narrativas, **29,4% dos estudantes referem que os pares** desempenham um importante papel no apoio emocional e **23,5% indicam que o suporte dos professores e tutores é igualmente essencial**. Também o feedback rápido do professor é encarado como suporte. **23,5%** dos estudantes indicam nas narrativas que viveram **dificuldades na adaptação à ausência de *feedback* imediato** face ao papel de instrutor e treinador do professor online (Morgado, 2003).

### **Subquestão 1.1. Quais as motivações que levam o estudante, em idade madura, a ingressar num curso superior?**

Corroborando os estudos de Sánchez-Elvira e Brignardello (2014) observámos pela análise das respostas ao nosso questionário que a principal motivação dos estudantes de licenciatura é o **desenvolvimento pessoal** ( $M = 4,65$ ) que consiste na satisfação pessoal e no aprofundamento do conhecimento que engloba também a concretização de um sonho adiado no passado (Bohl, Haak & Shrestha, 2017) interrompido por falta de condições ou oportunidades ou ainda pela necessidade de priorizar outras áreas tais como a familiar (constituição de família, filhos) ou a profissional. Para além do desenvolvimento pessoal, os estudantes de licenciatura apontam como principais motivações o **desenvolvimento da carreira profissional** ( $M = 3,96$ ) e a melhoria das **condições profissionais e financeiras** ( $M = 3,42$ ). As principais motivações dos estudantes de mestrado e de doutoramento seguem a mesma tendência, porém, com médias ligeiramente diferentes na forma como são avaliadas.

As **pressões externas** (pressão profissional, familiar e social) obtêm as médias mais baixas atribuídas pelos estudantes de todos os graus de ensino.

Já quando fazemos uma análise entre as variáveis *sexo* e as *motivações para frequentar um curso superior em idade madura* verificamos que **existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne à perspetiva de desenvolvimento de carreira** que as mulheres classificam de forma significativamente superior ( $M = 4,10$ ) em comparação à classificação atribuída pelos homens ( $M = 3,79$ ); dados que confirmam os resultados de Stone e O'Shea (2019).

Nas narrativas (que, recordamos, foram recolhidas apenas junto de estudantes de licenciatura de um único curso) e nas entrevistas confirmam-se como principais motivações as relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional.

### **Subquestão 1.2. Quais as motivações que levam o estudante a escolher um curso a distância online?**

A principal motivação para ingressar num curso superior a distância é a **possibilidade de melhor conciliação entre as responsabilidades profissional, familiar e pessoal** apontada por 35,3% dos estudantes nas narrativas e obtendo a mais elevada média nos questionários (M = 4,62).

A **reputação da universidade e/ou do curso** ocupa o segundo lugar nas motivações dos estudantes para ingressar num curso a distância (M = 3,70). Os aspetos relacionados com a reputação são mais importantes para os estudantes de doutoramento (M = 4,37) e para os estudantes de mestrado (M = 4,13) do que para os estudantes de licenciatura que obtêm a média de classificação mais baixa (M = 3,31) no questionário.

A terceira motivação para os estudantes procurarem um curso a distância comporta as **razões económicas e de distância** (considerou-se que a distância da universidade mais próxima comporta também questões de gestão económica para os estudantes e suas famílias) e obteve uma classificação média de 3,02 nos questionários. Seguem-se as motivações relacionadas com a **flexibilidade de espaço e de lugar** (M = 2,9) e a **distância da universidade mais próxima** (M = 2,9). Também nas narrativas as motivações relacionadas com *a flexibilidade de espaço e de lugar* e *a distância da universidade mais próxima* recolhem uma avaliação mais discreta por parte dos estudantes.

A flexibilidade de tempo e de espaço, que permite também uma melhor conciliação entre as responsabilidades profissionais, familiares e pessoais é a principal motivação apontada nas entrevistas, o que é coerente com os dados obtidos nos questionários e nas narrativas. A flexibilidade temporal e espacial que um curso a distância oferece permite aos estudantes aceder à sala de aula virtual em qualquer lugar e a qualquer hora e representa uma fonte de autonomia que não confina os estudantes maduros a horários e espaços inflexíveis e dificilmente conciliáveis com outras responsabilidades (Neves & Henriques, 2020; Stone & O' Shea, 2019).

Por fim, ainda no que concerne à flexibilidade, é bom lembrar que, se por um lado ela é encarada como o *toque de Midas*, também contém em si uma outra face que pode revelar-se uma *caixa de Pandora*. Como afirmam Carreras e Valax (2010), Martinak (2012), Naidu *apud* Barberà e Reimann (2013) e Miertschin, Goodson e Stewart (2016), a

flexibilidade de tempo, de lugar e de ritmo pode conduzir à procrastinação e, em última análise, à desistência.

A **perceção ou crença de que um curso a distância seria menos exigente** do que um curso presencial é a motivação para procurar um curso a distância com a classificação mais baixa obtida no questionário, corroborando também com os estudos de Sánchez-Elvira e González Brignardello (2014). A média das respostas obtidas nos itens *O curso online é mais fácil* e *O curso online é menos exigente* é de 1,53, a mais baixa das motivações. A análise das narrativas confirma a tendência observada nos questionários.

O **potencial de inclusão digital** presente na frequência de um curso a distância foi uma variável que emergiu das narrativas e mencionada apenas pelas mulheres (14,8% da amostra feminina e 11,8% da amostra total).

## **Questão 2: Qual o perfil do estudante a distância online, quanto à utilização das tecnologias digitais no seu quotidiano, quando ingressa na Universidade a distância?**

Dos dados resultantes do questionário conclui-se que a utilização das **redes sociais** pelos estudantes é diferente em função da interação com fins profissionais ou informais entre amigos. As redes sociais são utilizadas preferencialmente para interações informais com amigos e familiares (47,6%). Aproximadamente um terço dos inquiridos (37,3%) afirma utilizar as redes sociais *muitas vezes, quase sempre ou sempre* para interações em contextos profissionais e 21,7% dos estudantes indica que *muito raramente ou nunca* as utiliza neste contexto. Os resultados são confirmados pela análise das narrativas nas quais as redes sociais ocupam um lugar de destaque no contexto pessoal e no eixo residente (58,8%) sendo o Facebook a rede social mais utilizada (73,5%). No que respeita aos dados recolhidos das entrevistas, verificamos que, na generalidade, os estudantes entrevistados não usavam frequentemente as redes sociais antes de ingressar no curso a distância.

Da análise das entrevistas observou-se ainda que os estudantes estão pouco ou nada familiarizados com Comunidades Virtuais de Aprendizagem seja no contexto académico como no contexto profissional. Neste contexto, sublinhamos os estudos de Wright et al. (2014) que alertam para alguma negligência na utilização das redes sociais para fins académicos justificada pelo facto de os docentes serem, eles próprios, frequentemente, mais *visitantes* do que *residentes*.

Os dados do questionário demonstram que os estudantes se autoavaliam como *muito competentes* quanto às **Competências de Domínio Geral**<sup>32</sup> que detinham antes de iniciar o curso superior a distância (M = 4,01).

Analisando as narrativas na perspectiva de White e Le Cornu (2011, 2017) **as ferramentas do Office** ocupam o terceiro lugar no contexto institucional e o quarto lugar no contexto pessoal com mais frequências registadas no eixo residente, o que poderá indicar que os estudantes utilizam mais este tipo de ferramentas quando inseridos nos contextos profissional e académico. No contexto institucional as ferramentas do Office são utilizadas por 38,2% dos estudantes no eixo residente. Já no contexto pessoal, 29,4% dos estudantes indicam utilizar as ferramentas do Office como residentes. Os processadores de texto, as folhas de cálculo e as apresentações são os mais utilizados nos dois contextos.

Os estudantes avaliam positivamente as competências que detinham antes do ingresso na universidade no **Domínio da Cidadania e Segurança**, episódio ao qual não deverá ser estranho o facto de estarmos a observar um público adulto e maduro. Este domínio apresenta a mais alta de todas as médias face aos restantes domínios (M = 4,02).

Os estudantes de licenciatura apresentam as médias mais baixas na maioria dos domínios, com destaque para a autoavaliação mais baixa registada no domínio colaborativo (M = 2,60). Em todos os domínios, são os estudantes de doutoramento que melhor se autoavaliam no que diz respeito às competências digitais que detinham antes de entrar na universidade a distância.

**As Competências do Domínio Colaborativo** apresentam a autoavaliação mais baixa dos estudantes quanto às competências que possuíam antes de ingressar no curso (M = 2,76), destacando-se os estudantes de licenciatura que, de todos, obtêm uma média abaixo de três valores (M = 2,50).

Considerando as categorias definidas por White e Le Cornu (2001, 2017), a partir das narrativas, verificamos que as ferramentas digitais mais utilizadas, com percentagens observadas acima dos 20% da amostra, são o **email**. 70% dos estudantes identificam-se como *residentes* no contexto pessoal e 50% como *residentes* no contexto institucional. **As ferramentas de comunicação de texto, voz, imagem, áudio e videoconferência** tais

---

<sup>32</sup> As competências de Domínio Geral englobam a utilização do processador de texto, folhas de cálculo, apresentações multimédia e internet; a participação em redes sociais (Instagram, Facebook e Twitter); a utilização de software para edição de fotografia, vídeos e áudio; o armazenamento ou partilha de documentos na nuvem e a realização e receção de chamadas áudio e vídeo.

como o Messenger, o Whatsapp, Facetime, Skype, Microsoft Teams, Colibri, Viber e outras ferramentas de *chat*, ocupam uma posição de destaque no contexto pessoal no qual 61,8% dos estudantes se posicionam como *residentes*. A *residência* no contexto institucional situa-se nos 35,3%. De entre as ferramentas de comunicação referidas pelos estudantes, a mais utilizada é o Whatsapp quer no contexto institucional como no contexto pessoal.

As **plataformas de eLearning** estão entre as mais utilizadas no contexto institucional (47,1% no eixo residente) e no contexto pessoal (26,5% no eixo residente).

Referidas com menos frequência, independentemente dos contextos estão as **plataformas de partilha de vídeos e apresentações** (Youtube, Slideshare e Vimeo), as **ferramentas de geolocalização** (Google Maps, Google Earth e GPS) e as **aplicações administrativas e de gestão** associadas à atividade profissional dos estudantes.

Ainda nas narrativas, menos de 20% dos estudantes indicam utilizar o **armazenamento na nuvem** (Google Drive, Dropbox, One Drive, Meo Cloud), **ferramentas de Web Design, edição de som, imagem, vídeo, apresentações, mindmaps, diagramas, ferramentas de criação e produção de blogues e wikis, Apps e páginas de comércio online, Apps e ferramentas de tradução online e Apps e páginas de jogos online.**

Quando colocados perante situações específicas que permitem ao estudante avaliar as suas competências atuais, verificamos que 10,4% dos respondentes ao questionário ainda não dominavam a criação de apresentações apelativas, originais e profissionais e 17,5% indicam que foi durante o 1º ano ou primeiros meses do curso que desenvolveram esta competência. São os estudantes de mestrado (22,5%) que mais afirmam ter sido durante o 1º ano que melhor desenvolveram a competência. Uma percentagem relevante de estudantes (44,3%) indica que ainda não dominam a competência de realização de um trabalho académico em vídeo. A percentagem entre os estudantes dos vários níveis de aprendizagem é idêntica.

Colocados perante a afirmação *Sei identificar quais as fontes credíveis quando pesquiso na internet*, 21,7% dos respondentes ao questionário indicam ter adquirido esta competência no 1º ano ou meses do curso e 5,2% afirmam ainda não dominar.

Considerando que as competências relacionadas com o domínio colaborativo foram aquelas que obtiveram uma classificação mais baixa antes do ingresso na

universidade a distância, é relevante verificar como os estudantes se autoavaliam perante as situações práticas e concretas no presente, após o ingresso na universidade:

- 2,8% dos estudantes indicam que ainda não dominam a comunicação assíncrona sem dificuldades e 26,9% indicam que desenvolveram esta competência no 1º ano ou primeiros meses do curso.

- 14,2% dos estudantes indicam ainda não dominar a competência relacionada com a execução de trabalhos de grupo assincronamente sem dificuldades e 32,1% indicam ter desenvolvido esta competência durante o 1º ano do curso.

### **Subquestão 2.1. Existe uma relação direta entre a idade do estudante e as competências digitais?**

O nosso estudo evidenciou que existe correlação entre a faixa etária dos estudantes e as competências digitais. Existem diferenças significativas em diversas faixas etárias e as competências digitais nos diversos domínios explorados na nossa investigação, com exceção do domínio da Cidadania e Segurança onde não foram encontradas diferenças significativas. No âmbito geral os respondentes ao questionário apresentam um nível de competências que poderemos caracterizar altas, muito próximas do nível quatro ou acima de quatro (escala de 1 a 5), sendo os estudantes na faixa etária entre os 21-30 os que apresentam mais competências.

**No domínio geral**, os estudantes com idades compreendidas entre os 21-30 anos apresentam um nível de competências significativamente superiores face aos estudantes com idades compreendidas entre os 41-60 anos e face aos estudantes com mais de 60 anos. Também os estudantes com idades compreendidas entre os 31-40 anos apresentam médias significativamente superiores nas competências de domínio geral face aos estudantes com mais de 60 anos.

**No domínio colaborativo** os estudantes entre os 21-30 anos apresentam competências significativamente mais elevadas face aos estudantes entre os 51-60 anos e os estudantes com mais de 60 anos. Também os estudantes entre os 31-40 apresentam competências significativamente superiores aos estudantes entre os 41-60 anos e face aos estudantes com mais de 60 anos.

### **Subquestão 2.2. Os estudantes que já frequentaram cursos a distância online têm mais competências digitais à entrada para universidade a distância?**

Os resultados obtidos nos questionários evidenciam que os estudantes que frequentaram outros cursos a distância online antes do ingresso na universidade a distância

demonstram mais competências digitais exceto no domínio geral onde não foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes que já tinham tido uma experiência de aprendizagem a distância online e os que frequentam um curso a distância pela primeira vez. **Nos domínios da Cidadania e Segurança e Colaborativo os estudantes que já haviam frequentado um curso a distância online apresentam competências digitais mais altas do que os estudantes que estão a frequentar um curso a distância pela primeira vez.**

**Questão 3: Como gere o estudante a distância online o seu tempo, quando entra para a universidade a distância?**

A gestão do tempo é uma das variáveis mais críticas com a qual o estudante a distância online se debate (Neves, 2014) sendo considerada uma das competências-chave para o século XXI tendo em conta o carácter precíval e irreversível do tempo que não é possível armazenar e consumir mais tarde (Langa, 2013). Ou ainda, como considera Harung (1998) o tempo é efetivamente capital, *usar tempo* e *perder tempo* relacionam-se com os conceitos de eficiência e custo. São também reforçadas as visões de MacCann, Forgaty e Roberts (2012) e de Nadinloyi et al. (2013) segundo os quais aos atuais profissionais Millennials é exigido um constante investimento na formação contínua. Paralelamente, o desenvolvimento profissional contínuo atravessa um processo de virtualização (a nível do ensino e da formação) e integra, cada vez mais frequentemente, particularidades do ensino a distância online.

Nas narrativas 62,2% dos estudantes apresentam *o tempo* como a variável mais difícil de gerir num curso a distância e nas entrevistas essa é também a dificuldade mais frequentemente apresentada.

Recordamos que é precisamente a variável *tempo* associado à flexibilidade que é o pilar das principais motivações do estudante quando este opta por um curso a distância. Para além disso, quando abordamos as dificuldades inerentes ao *ser estudante a distância online* é a gestão de tempo que está nos bastidores de muitas outras variáveis tais como as dificuldades de gestão da informação ou as dificuldades de gestão da comunicação assíncrona.

Analisar como o estudante planeia o seu ingresso na universidade a distância, quais as estratégias de gestão de tempo que utiliza enquanto estudante, qual o perfil de utilização do tempo (monocrónico ou policrónico); verificar quais as sugestões que o

estudante coloca à universidade para que o ajude a melhorar as suas competências de gestão de tempo e ainda as sugestões e conselhos que dá a futuros estudantes a distância ajudar-nos-á a encontrar as respostas à atual questão de investigação.

**Subquestão 3.1. Antes de entrar na universidade a distância online, o estudante faz um exercício de reflexão sobre as estratégias que vai utilizar para fazer uma boa gestão de tempo?**

Os estudantes entrevistados que vivem num agregado familiar (cônjuges, filhos, etc.) indicam que planearam antecipadamente o ingresso na universidade a distância e discutiram ou negociaram com a família as cedências que seriam necessárias de ambas as partes o que confirma os estudos de Fragoso (2016) segundo os quais os estudantes maduros avaliam as condições familiares e financeiras do agregado familiar, a idade, a autonomia dos filhos e a possibilidade de ter apoio nas tarefas domésticas e nas responsabilidades financeiras. O planeamento antecipado das atividades académicas implica, por exemplo, definir que os tempos livres libertos de ocupação laboral ou de responsabilidades familiares, serão utilizados para estudar numa tentativa de recuperar as horas que não foram empregadas durante os restantes dias da semana. Neste contexto, os estudantes têm em conta a flexibilidade que lhes permite aceder ao curso em qualquer lugar e a qualquer hora necessitando apenas de dispor de um dispositivo com acesso à internet. Por outro lado, a negociação com a família implica pesar as vantagens e desvantagens inerentes ao regresso aos estudos, o levantamento de necessidades e a reorganização de tarefas e responsabilidades familiares e ainda um compromisso que é, desejavelmente, assumido por todos os membros da família, nomeadamente, cônjuges e filhos (Fragoso, 2016; Neves & Henriques, 2020; Stone & O’Shea, 2013; Stone & O’Shea, 2019).

Apesar de dois dos estudantes entrevistados terem indicado que fizeram pequenos ajustes relacionados com os horários das suas atividades profissionais, sabemos que, na generalidade dos casos, tal não é possível, mais ainda se tivermos em consideração que a grande maioria dos estudantes trabalham por conta de outrem como demonstram os dados sociodemográficos.

**Subquestão 3.2. Quais as estratégias de gestão de tempo que o estudante a distância utiliza, após a entrada no curso superior a distância online?**

Definidas duas componentes para avaliar a gestão de tempo dos estudantes, verificámos nos questionários que as médias obtidas nessas duas componentes são muito idênticas e muito próximas do nível quatro (escala 1-5). Ainda assim, é a Componente 1<sup>33</sup>. que apresenta a média mais alta (M = 3,97).

Analisando as variáveis das componentes isoladamente verificamos que **o planeamento e a definição de agendas e de prioridades** são as principais estratégias de gestão de tempo que os estudantes indicam ter quando analisadas as narrativas e as entrevistas. Porém, quando analisados os questionários numa amostra mais significativa **verificamos que apenas 37,6% dos inquiridos indicam fazer um planeamento diário muitas vezes ou quase sempre ou sempre. São os estudantes de mestrado (43,8%) e doutoramento (46,7%) que mais frequentemente fazem um planeamento diário** e que uma considerável percentagem de estudantes de licenciatura (46,2%) admite fazê-lo *muito raramente ou nunca* ou *ocasionalmente*. O planeamento semanal é o mais frequente entre os respondentes (48,1%) e o planeamento mensal o menos frequente (31,1%). Em ambos os casos são os estudantes de doutoramento e de mestrado que mais fazem uso de um planeamento ou agendas semanais e mensais. 60% dos estudantes de doutoramento indicam fazer um planeamento semanal *muitas vezes* ou *quase sempre ou sempre* face a 55% dos estudantes de mestrado e 41,9% dos estudantes de licenciatura.

O planeamento mensal é efetuado por 31,1% dos estudantes *muitas vezes e quase sempre ou sempre* (53,3% entre os estudantes de doutoramento, 31,3% entre os estudantes de mestrado e 28,2% entre os estudantes de licenciatura).

Estes dados são conformes com os resultados dos estudos realizados por de Sánchez-Elvira e González Brignardello (2014) segundo os quais os estudantes a distância têm poucos hábitos de planificação e gestão do tempo o que culmina refletindo-se em grandes fontes de *stress* e baixo desempenho académico em vésperas de provas de avaliação (MacCann, Forgyat & Roberts, 2012; Thompson, Miller & Franz, 2013).

**Ser organizado e autodisciplinado** é uma das características mais valorizadas dos estudantes de ensino a distância. Convidados a avaliarem o seu perfil 51,9% dos respondentes ao questionário consideram-se organizados e metódicos *muitas vezes e quase*

---

<sup>33</sup> A componente 1 é composta pelos itens: *Distingo as tarefas urgentes e importantes; Recuso facilmente atividades de lazer se elas interferem com os planos académicos; Visito as UCs na plataforma online diariamente; Planeio os dias de folga para recuperar as atividades que não consegui concluir nos restantes dias da semana.*

*sempre ou sempre* e 34% indicam ter esta característica *frequentemente*. **Os estudantes que se avaliam como mais organizados e metódicos são os estudantes de mestrado (62,5%) que responderam entre os níveis 4 e 5 e os estudantes de doutoramento (60%)** face a 43,6% dos estudantes de licenciatura.

A **visita frequente à sala de aula virtual** é entendida por nós, também, como uma importante estratégia de gestão de tempo de modo a manter algumas rotinas e de forma a não deixar acumular informação (novos recursos disponibilizados, novas mensagens para ler) ou a evitar que algumas atividades importantes (discussões, debates, esclarecimentos de dúvidas) sejam esquecidas. Também segundo Miertschin, Goodson e Stewart (2016) a visita frequente à sala de aula virtual e aos diversos espaços do curso tais como orientações, calendário, objetivos, conteúdos e fóruns de discussão são tarefas comuns aos estudantes que fazem uma melhor gestão de tempo. Por outro lado, as participações nos fóruns de discussão assumem também um importante papel já que os estudantes que menos participam ou protelam a participação tendem a ter menor desempenho na aprendizagem (Michinov et al., 2011). Dos respondentes, 62,3% indicam que visitam a plataforma de aprendizagem e as respetivas salas virtuais *muitas vezes, quase sempre ou sempre*. Atendendo às classificações atribuídas pelos estudantes dos diversos graus não se observam diferenças significativas entre os estudantes de licenciatura, mestrado e doutoramento.

A **escolha estratégica da modalidade de avaliação** configura-se como uma estratégia de gestão de tempo que é feita em função da autoavaliação que o estudante faz das suas necessidades e do seu perfil de aprendizagem (mais independente ou mais colaborativo) equacionados em função da organização do tempo que faz para si.

A opção pela modalidade de Avaliação Contínua é uma das estratégias de gestão de tempo apontada pelos estudantes de licenciatura<sup>34</sup>. A estratégia foi referida por  $\frac{3}{4}$  dos estudantes de licenciatura entrevistados. Estes indicam que a opção por avaliação contínua os motiva a manterem-se continuamente comprometidos com a aprendizagem, evitando a procrastinação e o adiamento dos estudos para as vésperas das provas de avaliação. Por outro lado, os estudantes indicam ainda que a opção por avaliação contínua lhes permite ter diversos momentos de avaliação; isto é, para além da necessidade de estudo contínuo e conteúdos fracionados; mais oportunidades para terminar com sucesso as UCs. Porém, esta

---

<sup>34</sup> Nos cursos de licenciatura, os estudantes têm a possibilidade de escolher a modalidade de avaliação (Avaliação Contínua ou Exame Final).

estratégia pode não ser ajustada a um outro perfil de estudante a distância online. Nas narrativas, 8,8% dos estudantes de licenciatura indicam a opção pela **modalidade de Exame Final** como uma das estratégias de gestão de tempo, alegando que um modelo de aprendizagem independente é-lhes mais útil na medida em que, por dificuldades de gestão de tempo, abdicam conscientemente da interação nos fóruns e do trabalho colaborativo.

Quando questionados sobre que sugestões dariam a (futuros) estudantes a distância, os entrevistados apresentam dois níveis de sugestões: funcionais e emocionais. No que respeita às sugestões de nível funcional, os estudantes sugerem uma atitude realista no sentido de fazer opções concretizáveis, a definição de prioridades, concentração e foco e ainda o envolvimento nas atividades e a interação com os colegas. Sugerem ainda aos futuros estudantes que procurem conhecer os objetivos de aprendizagem de forma a poderem autoavaliar os seus conhecimentos e necessidades, organizar a comunicação em fórum e a garantir que têm acesso à bibliografia e recursos obrigatórios. No que concerne às sugestões de nível emocional é sugerido o desenvolvimento da autonomia, a procura de apoio junto da família (delegação de responsabilidades entre os familiares) e o estabelecimento de uma rede de apoio entre os colegas.

Colocados perante a questão *Que sugestões faria à universidade que o ajudassem a gerir melhor o tempo?* Os respondentes ao questionário referiram essencialmente a importância de **mais feedback e mais rápido dos professores e tutores** (12,3%), uma **maior diversidade de recursos digitais** (11,3%) e um **calendário mais flexível e prazos mais alargados** (9,4%). Porém, é significativa a percentagem de estudantes que, não fazendo qualquer sugestão, fazem questão de referir que a gestão do tempo é uma responsabilidade exclusiva dos próprios (8,5%).

O *feedback* mais rápido dos professores e tutores é sugerido principalmente pelos estudantes de licenciatura e de mestrado. Na mesma subcategoria, surge outro indicador também relacionado com o papel do professor/tutor onde é reclamado mais apoio e motivação ao estudante (3,8%). Também quanto a este indicador são os estudantes de licenciatura que mais referem esta necessidade.

Quanto à sugestão de uma **maior diversidade de recursos digitais** os estudantes apelam à preparação de recursos multimédia, aulas gravadas em vídeo ou *podcast*, o que, na opinião dos respondentes, ao estimular uma compreensão mais efetiva dos conteúdos poderá auxiliá-los numa melhor e mais eficiente gestão do tempo (Henderson et al., 2017).

A diversidade de recursos digitais, para além de referida nas respostas abertas dos questionários é citada nas entrevistas nas quais se sugerem ainda videoconferências e a criação de uma editora digital da própria universidade. A disponibilização de e-books editados pela própria universidade favorece, na opinião destes estudantes, o acesso aos recursos bibliográficos, especialmente nos casos dos estudantes que residem fora de Portugal e frequentemente se deparam com dificuldades no acesso à bibliografia. Este ponto é convergente com as sugestões de Byungura et al. (2018) segundo os quais é fundamental que as instituições de ensino superior se preparem para adotar estratégias e abordagens pedagógicas inovadoras capazes de responder às necessidades e exigências dos estudantes do século XXI.

Ainda no contexto dos recursos digitais, os estudantes mencionam que recorrem frequentemente ao Youtube, procurando e consultando vídeos explicativos de algumas temáticas, produzidos especialmente por professores brasileiros que têm sido exímios na produção de conteúdos educativos no Youtube. A este propósito destacamos o canal YouTube Edu<sup>35</sup>, criado em 2013 e que conta atualmente com cerca de 420 mil subscritores e quase 22 milhões de visualizações. O canal resulta de uma parceria entre a Fundação Lemann<sup>36</sup> e a Google. Qualquer professor poderá submeter as suas aulas para publicação, bem como utilizar os vídeos nas aulas com os seus estudantes. Por outro lado, o acesso aos conteúdos do canal é totalmente livre e gratuito.

As sugestões de um *feedback* maior e mais rápido por parte dos professores e a maior diversidade de recursos, relaciona-se igualmente com a sugestão dos 3,3% dos respondentes que solicitam mais comunicação síncrona para esclarecimento de dúvidas, por *chat* ou videoconferência.

De entre as sugestões mais propostas à universidade a distância encontram-se também um calendário das UCs mais flexível e prazos mais alargados. Os estudantes sugerem, por exemplo, que a janela temporal oferecida para concluir trabalhos de avaliação a distância online contemple, pelo menos, um fim-de-semana e que a duração das atividades de avaliação seja sempre equacionada em função da complexidade do trabalho e se este é um trabalho individual ou em grupo, alegando que os trabalhos em grupo ou em equipa exigem sempre mais tempo pela necessidade de conjugação de diversas disponibilidades e ritmos e ainda negociações inerentes ao respetivo processo de tomada de

---

<sup>35</sup> Canal e descrição do mesmo em <https://www.youtube.com/c/educacao/about>

<sup>36</sup> Página da Fundação: <https://fundacaolemann.org.br/>

decisão grupal. Esta dificuldade é também consubstanciada numa outra sugestão: 2,4% dos respondentes ao questionário apelam à existência de menos trabalhos em grupo ou equipa ou, pelo menos, que estes sejam menos valorados nas avaliações bem como as participações em fórum. Esta última sugestão é feita, essencialmente pelos estudantes de licenciatura e mestrado. Os de licenciatura dispensam a comunicação em fórum porque esta não é avaliada e os estudantes de mestrado criticam a sobrevalorização da participação em fórum.

Outras sugestões apontadas pelos estudantes no questionário, com interesse para a investigação, são: calendário partilhado (7,1%), envio de alertas (4,7%), formação em gestão de tempo (0,9%), aplicativos de gestão do tempo e do estudo (0,5%). A sugestão de disponibilização de aplicativos de gestão de tempo surgiu apenas de um estudante que propõe que estes sejam apresentados durante o Módulo de Ambientação de Online. A proposta é coerente com a sugestão de divulgação de boas práticas em estudo a distância e gestão do tempo que integramos no indicador *formação em gestão do tempo* (0,9%) e que, na opinião dos estudantes que a colocaram, deveria verificar-se logo após o ingresso na universidade a distância. Como defendem Nadinloyi et al. (2013), as competências de gestão de tempo são dependentes da personalidade e por isso podem ser treinadas, praticadas e simuladas pelo que oferecer formação e treinamento aos estudantes é uma estratégia que deve ser considerada pelas instituições que oferecem cursos a distância online, numa perspectiva de motivação e retenção dos estudantes.

Uma outra sugestão, apresentada por uma única estudante nas entrevistas, mas que reforça as conclusões de Henderson et al. (2017) aponta para a necessidade de, no Módulo de Ambientação Online, ou num outro momento, antecipando o início formal dos cursos, a universidade oferecer formação que auxilie os estudantes a movimentarem-se nos espaços de pesquisa virtuais, tais como e-bibliotecas e e-repositórios.

### **Subquestão 3.3. Qual o perfil de utilização do tempo dos estudantes a distância online no ensino superior?**

Atendendo que dificilmente alguém tem um estilo totalmente monocrónico ou totalmente policrónico (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991) considerámos uma classificação intermediária que nos permitiu encontrar um perfil intermédio (um misto de monocronia e policronia) e nos extremos considerámos o perfil mais vincado – predominantemente monocrónico ou predominantemente policrónico (Bluedorn, Kaufman

& Lane, 1992; Capdeferro, Romero & Barberà, 2014; Hall & Hall, 1990; Kaufman, Lane & Linqvist, 1991). A nossa investigação permitiu concluir que o perfil de utilização do tempo é variável conforme o grau do curso que os estudantes frequentam e conforme o sexo.

**Os estudantes de doutoramento são os que mais evidenciam um perfil intermédio entre a utilização do tempo monocrónica e policrónica (66,7%). Nenhum dos estudantes de doutoramento inquiridos evidencia comportamentos associados a uma utilização do tempo policrónica.** Por outro lado, **os estudantes de licenciatura evidenciam um perfil de uso do tempo mais policrónico (34,2%)** face aos estudantes de mestrado (23,8%). **Os estudantes de mestrado apresentam comportamentos mais monocrónicos (30%)** do que os estudantes de licenciatura (20,5%). Neste contexto, recordamos ainda Romero e Barberà (2014) segundo as quais um estudante com um perfil predominantemente monocrónico poderá sentir-se mais confortável num curso mais estruturado, controlado pelo professor e poderá sentir maior dificuldade na adaptação a um curso pouco estruturado, de índole socioconstrutivista controlado pelo estudante e no qual lhe é exigido um elevado grau de autonomia e capacidade de tomada de decisão (Pereira, 2008).

Quando cruzamos o uso do tempo com a variável sexo, concluímos que, apesar de não serem observadas diferenças significativas, **os homens (30,9%) apresentam um comportamento tendencialmente mais policrónico do que as mulheres (25,4%).** Uma vez que não foram encontradas diferenças significativas, os nossos resultados são coerentes com as conclusões de Kaufman, Lane e Lindquist (1991) que não encontram uma relação direta e inequívoca entre as variáveis sexo e perfil mais ou menos policrónico do tempo. Porém, estudos recentes apontam para um perfil mais policrónico das mulheres que estudam a distância online (Stone & O'Shea, 2019) como resultado de uma maior necessidade de conciliação do tempo entre as tarefas académicas e o planeamento e gestão do tempo dedicado à profissão e à família.

#### **Questão 4: Quais as variáveis facilitadoras e inibidoras de uma boa gestão do tempo do estudante a distância online?**

Existem fortes indicadores que apontam que **o número de horas dedicadas à atividade profissional é um fator inibidor da gestão de tempo.**

Os respondentes ao questionário trabalham, em média, 8 horas por dia. **São os homens que mais horas dedicam ao trabalho diariamente** – 70,5% dos homens trabalham entre 8 a 12 horas diárias face a 67,4% das mulheres; dados coincidentes com os recolhidos no inquérito sobre o uso do tempo entre homens e mulheres em Portugal (Perista et al., 2016). Quanto às horas dedicadas à atividade académica, os estudantes despendem, em média, 2 horas diárias, um número claramente inferior ao número de horas sugeridas pelo sistema de ECTS. Outros estudos (Langa, 2013; Nadinloyi et al., 2013) indicam que os estudantes investem mais tempo de estudo nas vésperas dos períodos de avaliação, tempo esse que não é proporcional às horas que despendem durante o semestre. Para além de poder transformar-se numa intensa fonte de *stress*, a natureza efémera da memória a curto prazo, pode culminar numa aprendizagem pouco efetiva (Heo & Han, 2018; Langa, 2013; Oliveira & Pereira, 2010; Rodrigues & Pereira, 2010; Vagos et al., 2010).

**São as mulheres que mais tempo dedicam às atividades académicas.** Das mulheres, 16,6 % indicam despendem cinco ou mais horas por dia. Quanto aos homens, apenas 5,4% indicam dedicar o mesmo número de horas diárias aos estudos.

No que respeita ao número de horas dedicadas, em média, aos cuidados familiares e pessoais, verificamos que os respondentes indicam dedicar 3,41 horas/dia. A percentagem de mulheres que dedica, por dia, 5 ou mais horas aos cuidados familiares e pessoais (20,1%) é superior à percentagem de homens (9,7%). Estes dados convergem com os dados estatísticos nacionais (Perista et al., 2016).

**Não foi demonstrada relação com a variável dependentes a cargo e a gestão do tempo.** A média de número de horas dedicadas às atividades académicas de estudantes com dependentes e sem dependentes é idêntica ( $p > 0,05$ ;  $p = 0,270$ ). Igualmente não encontramos diferenças entre estes dois grupos e a forma como gerem o tempo segundo os indicadores de gestão de tempo, dimensões 1. e 2. como definidas na nossa investigação. Porém, e **com base na distribuição gráfica do número de horas** dedicadas às atividades académicas verificamos que 40% dos estudantes sem dependentes dedicam até 6 horas por dia às atividades académicas e 54% dos estudantes com dependentes dedicam aos estudos até 10 horas/dia.

Tendo em conta os 66,5% dos respondentes ao questionário que escolheram fazer o curso em tempo integral e a significativa percentagem de estudantes (55,5%) que estão

inscritos em quatro ou mais UCs no semestre em que foram inquiridos, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a modalidade (integral ou parcial) e a classificação obtida nas componentes de gestão de tempo.

Por fim, os nossos dados indicam que **a experiência anterior em cursos a distância online é uma variável facilitadora da gestão de tempo** conforme indicam Miertschin, Goodson e Stewart (2016). Os indivíduos que já haviam frequentado cursos a distância online antes de ingressar no presente curso revelam melhores práticas de gestão de tempo na Componente 2 ( $M = 3,65$ ) do que os que estão a estudar na modalidade a distância online pela primeira vez ( $M = 3,39$ ).

#### **Subquestão 4.1. O número de anos que o estudante esteve sem estudar, antes de entrar no curso de ensino superior a distância, tem implicações na forma como este gere o seu tempo?**

Verificamos, nos questionários, que apesar da maioria dos estudantes indicar que não estudava entre 0-5 anos (34,9%), é significativa a percentagem de estudantes que indica que esteve entre 11 a 20 anos sem estudar (32,1%) antes de ingressar na universidade a distância. Os dados resultantes da análise evidenciam que o **número de anos sem estudar antes de ingressar na universidade tem correlação com a gestão de tempo**. Os estudantes que estiveram cinco ou menos anos sem estudar obtêm classificações mais altas nas Componentes 1. e 2. de gestão de tempo. Porém, verificou-se que os estudantes que estiveram sem estudar entre 6 a 10 anos antes de ingressar na universidade a distância são os que registam classificações mais baixas na Componente 2. de gestão de tempo. Os estudantes que estiveram vinte anos ou mais sem estudar classificam-se no segundo lugar da tabela de atitudes que favorecem uma boa gestão do tempo. Recordamos, a este propósito, os estudos de Miertschin, Goodson e Stewart (2016) que concluem que a maturidade é uma variável crítica no que à gestão do tempo diz respeito.

Finalizamos a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos e iremos, seguidamente, apresentar as conclusões da nossa investigação.

## CONCLUSÕES

Na presente investigação procurámos estudar uma problemática ainda pouco analisada centrada na experiência do estudante a distância online, especificamente na forma como se relaciona com o tempo (gestão do tempo) e com as tecnologias (competências). Ser estudante numa universidade a distância online implica deter muitas das competências que têm os estudantes da modalidade presencial; porém, o contexto específico caracterizado pela distância física dos serviços académicos, dos professores e dos colegas de turma à qual se acrescentam o desejável domínio das tecnologias e as características sociais destes estudantes justifica um estudo mais aprofundado.

Este estudo, como referido, é exploratório e pretende contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável *tempo* dos estudantes a distância online, compreender a relação entre o perfil do uso das tecnologias digitais e as variáveis de gestão do tempo, contribuir para o desenho de serviços de suporte à integração de novos estudantes em cursos a distância. A estes objetivos gerais correspondem os objetivos seguintes específicos: identificar perfis de utilização das tecnologias digitais nos estudantes que ingressam pela primeira vez em cursos a distância online na universidade, identificar processos de gestão de tempo pelos estudantes a distância online na articulação entre as atividades académicas, profissionais e familiares e, por fim, analisar as principais dificuldades que os estudantes a distância online encontram na gestão do seu tempo online.

Todos os objetivos operacionais foram atingidos, permitindo, desta forma, responder às questões que estiveram na base deste estudo. Com a primeira questão de investigação - *Qual o percurso/background dos estudantes a distância online?* – pretendeu-se identificar as motivações que conduzem os estudantes, em idade madura a ingressar num curso superior a distância e identificar as motivações que os conduzem a escolher um curso online. Com a segunda questão de investigação - *Qual o perfil do estudante a distância online, quanto à utilização das tecnologias digitais no seu quotidiano, quando ingressa na Universidade a distância?* – pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre a idade do estudante e as competências digitais e se os estudantes que já frequentaram cursos a distância online têm mais competências digitais à entrada para a universidade a distância. Com a terceira questão - *Como gere o estudante a*

*distância online o seu tempo, quando entra para a universidade a distância?* – foi nosso objetivo saber se os estudantes fazem um exercício de reflexão e de planejamento antes ingressar na universidade a distância online, quais as estratégias de gestão de tempo que os estudantes utilizam, após o ingresso no curso superior a distância online e qual o perfil de utilização do tempo dos estudantes a distância online no ensino superior. A quarta e última questão - *Quais as variáveis facilitadoras e inibidoras de uma boa gestão do tempo do estudante a distância online?* – teve por objetivo saber se o número de anos sem estudar, antes de ingressar no curso superior a distância, tem implicações na forma como este gere o seu tempo. Verificadas as respostas a estas questões no ponto de análise e discussão de dados apresentaremos, seguidamente, as principais conclusões do nosso estudo.

**No que se refere ao ingresso na Universidade a distância online**, o nosso estudo permite concluir que o primeiro ano após o ingresso na universidade a distância online é pautado por uma intensa experiência emocional, em especial nos primeiros 15 dias do curso, nos quais as emoções negativas são predominantes na linha de outros trabalhos semelhantes. Esta experiência emocional poderá enquadrar-se na Teoria do Dilema Desorientador – TLT (Mezirow, 1997) como proposto por Lummis et al. (2019).

Os estudantes inquiridos referem que não estavam preparados para enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem a distância. As dificuldades identificadas são de ordem emocional, em especial nos primeiros 15 dias, durante a frequência do módulo de ambientação, tais como a insegurança, ansiedade e sentimento de isolamento e de ordem funcional (durante o primeiro semestre do curso), tais como as dificuldades de adaptação a uma nova rotina (gestão do tempo), as dificuldades na gestão dos recursos e da informação e as dificuldades relacionadas com as competências de comunicação escrita num ambiente virtual de aprendizagem assíncrono. **O apoio emocional dos pares e dos professores**, é observado como muito relevante no período de integração como motor de motivação e retenção.

**No que se refere à gestão do tempo**, conclui-se que mais de metade dos estudantes que responderam ao questionário (55,5%) estão inscritos em quatro ou mais UCs no semestre em que foram inquiridos. Este dado impele-nos a refletir sobre as dificuldades que os estudantes maduros têm na dedicação exclusiva e a tempo inteiro à universidade (Fragoso, 2016). O ensino a distância online oferece a flexibilidade tão

desejada de tempo e espaço; isto é, o estudante escolhe *onde* e *quando* estuda. Porém, os resultados obtidos conduzem-nos a questionar qual é o nível de informação que os estudantes dispõem antes de tomarem a decisão de se candidatarem a um curso a distância online e de que modo essa informação lhes permite tomar decisões e fazer escolhas responsáveis e realistas, por exemplo, quanto ao regime (integral ou parcial) que vão frequentar e quanto ao real impacto no seu percurso de estudante.

Os nossos dados apontam para que a decisão de ingressar numa universidade em idade madura é ser pensada, refletida e negociada num jogo de cedências e planeamento estratégico negociado em família, nomeadamente entre os cônjuges.

**Quanto às estratégias de gestão do tempo após o ingresso na universidade**, os estudantes indicam, quando calculadas as médias das duas componentes definidas, que muito frequentemente distinguem as tarefas urgentes das tarefas importantes, recusam atividades de lazer facilmente se elas interferem com os seus planos académicos, visitam as UCs no AVA diariamente e planeiam os dias de folga para recuperarem o que não conseguiram fazer nos dias em que estão dedicados às suas atividades profissionais. Porém, quando analisamos, isoladamente, as variáveis que constituem as componentes em questão verificamos que são os estudantes de doutoramento e de mestrado os que mais se dedicam ao planeamento e definição de agendas e de prioridades e que uma percentagem muito significativa de estudantes de licenciatura indicam fazê-lo muito raramente ou nunca (46,2%). Da mesma forma, os estudantes de mestrado e doutoramento autoavaliam-se como mais organizados e autodisciplinados face à autoavaliação realizada pelos estudantes de licenciatura. Neste contexto, a nossa conclusão preliminar aponta que os estudantes com um perfil de utilização do tempo académico tendencialmente mais monocrónico (doutorandos e mestrandos) têm melhores competências de gestão do tempo do que os estudantes com um perfil de utilização do tempo mais policrónico (estudantes de licenciatura).

No caso dos estudantes de licenciatura que podem escolher entre duas modalidades de avaliação (Contínua ou Exame Final) recolhemos indicadores que nos sugerem que a escolha da modalidade de avaliação pode ser parte de um processo estratégico de gestão do tempo, em função de uma avaliação que o estudante faz do tempo que tem disponível para dedicar à academia e em função de um perfil de aprendizagem mais independente ou mais colaborativo.

Quando, nos questionários, demos oportunidade aos estudantes para livremente (numa questão aberta), sugerirem à universidade a distância online aspetos que os ajudariam a melhorar a sua gestão de tempo, o nosso objetivo principal era aferir das suas principais necessidades. Assim, concluímos que, no *top* das necessidades e sugestões estão: mais momentos de feedback e feedback mais rápido por parte dos professores (reclamado maioritariamente pelos estudantes de licenciatura), uma maior diversidade de recursos digitais, um calendário mais flexível e prazos mais alargados.

No que respeita ao feedback, sublinhamos que no contexto estudado, os cursos de licenciatura dispõem de momentos específicos para a interação entre os professores e os estudantes e para o esclarecimento de dúvidas o que acontece, geralmente, nos períodos que antecedem as provas de avaliação. As sugestões dos estudantes de licenciatura demonstram uma certa necessidade de terem disponíveis momentos de interação com os docentes durante períodos mais alargados de tempo ao longo das UCs. Quanto aos estudantes de mestrado e atendendo ao modelo pedagógico do 2º ciclo de estudos, não existem propriamente momentos claros definidos no calendário para a interação com os docentes, pelo que a mesma se supõe contínua e sempre que necessária.

Para os estudantes de licenciatura e mestrado o trabalho de equipa é visto como um obstáculo a uma boa gestão de tempo, já que este deixa de depender apenas do próprio estudante.

No que concerne à necessidade de uma maior diversidade de recursos digitais (que foi também observada nas entrevistas), entre as sugestões dos estudantes estão a necessidade de mais recursos multimédia, aulas gravadas em vídeo, videoconferências e *podcast*. Na lógica apontada pelos estudantes, este tipo de recursos permitiria uma aprendizagem mais rápida e mais efetiva, e, conseqüentemente, ganhariam tempo. Um calendário partilhado entre UCs, o envio de alertas (sms e avisos pop up), a formação em gestão de tempo integrada nos módulos de ambientação online, formação em pesquisas virtuais tais como e-bibliotecas e e-repositórios, são também (embora em menor número) outras sugestões apresentadas à universidade que, na opinião dos estudantes, os ajudaria a melhorarem as suas competências de gestão de tempo.

**Relativamente ao perfil de utilização de tempo**, identificámos um perfil intermédio, entre os perfis monocrónico e policrónico. Concluímos que o perfil de gestão do tempo académico do estudante de educação a distância online tem uma relação direta

forte com o grau de curso frequentado e, uma relação menos significativa com a variável sexo. Os estudantes de doutoramento são os que mais evidenciam um perfil intermédio e nenhum dos doutorandos respondentes ao questionário evidencia comportamentos de utilização do tempo claramente policrónicos. Por seu turno, os estudantes de licenciatura evidenciam comportamentos de organização e gestão do tempo considerados policrónicos. Em suma, os nossos dados permitem concluir que os estudantes de licenciatura tendem a atribuir menor valor à ordem temporal das atividades, comprometendo-se com diversas tarefas ao mesmo tempo e os estudantes de mestrado e doutoramento tendem a preferir atividades mais estruturadas e com um determinado tempo alocado a cada uma delas.

Quanto à relação entre os perfis de gestão de tempo e o *sexo*, verificamos a existência de diferenças entre homens e mulheres, apesar de não serem significativas. Assim, os homens apresentam comportamentos de utilização de tempo mais policrónicos do que as mulheres, dados que são coerentes com os estudos de Kaufman, Lane e Lindquist (1991) mas que contrariam os resultados de Stone e O’Shea, 2019.

Entre os **fatores inibidores de uma boa gestão tempo**, concluímos que estão: o número de horas que os estudantes dedicam à atividade profissional, a inexistência de experiência anterior na frequência de cursos a distância online e o número de anos que o estudante esteve sem estudar.

Concluímos que o número de horas que os estudantes dedicam à atividade profissional é um fator inibidor de uma boa gestão de tempo. Em suma, os homens trabalham mais e dedicam menos tempo aos estudos; as mulheres dedicam à profissão quase tanto quanto os homens (apenas 3,1 pontos percentuais separam as mulheres que trabalham 8 a 12 horas por dia dos homens), mas dedicam mais tempo às atividades académicas.

A investigação revelou que a experiência anterior em cursos a distância online é uma variável facilitadora da gestão de tempo. De facto, os nossos dados revelam que os estudantes que frequentam um curso a distância pela primeira vez demonstram práticas de gestão de tempo menos eficazes.

O número de anos que o estudante esteve sem estudar antes de ingressar no curso a distância revela-se como inibidor de uma boa gestão de tempo. Os estudantes que estiveram até cinco anos sem estudar apresentam os melhores índices de práticas que sugerem uma boa gestão de tempo.

Com base nos dados recolhidos não encontramos diferenças significativas na forma como os estudantes com dependentes gerem o tempo face aos estudantes que não têm dependentes. Outra das respostas que superam o conhecimento do senso comum relaciona-se com o facto de termos concluído que os estudantes que frequentam o curso a tempo integral apresentarem melhores indicadores de gestão de tempo do que os estudantes que escolheram frequentar o curso a tempo parcial.

**No que se refere ao papel social das instituições de ensino superior a distância** [igualdade de oportunidades e de acesso] este é reforçado com a evidência da elevada percentagem de estudantes que ingressam em cursos de licenciatura oriundos do Programa Maiores de 23 (39,3%).

**Quanto às motivações para ingressar no ensino superior em idade madura,** inferimos que uma experiência positiva tende a ser repetida, considerando a percentagem relevante de estudantes que já haviam frequentado um curso a distância online (40%) e muitos deles na mesma instituição de ensino superior a distância. Observou-se, frequentemente, estudantes de mestrado que já frequentaram uma licenciatura ou estudantes a frequentar uma segunda licenciatura ou ainda, estudantes de doutoramento que concluíram o mestrado na mesma universidade.

O desejo de **desenvolvimento pessoal** é a principal motivação que conduz os estudantes em idade madura à universidade, independentemente do grau do curso que frequentam. Porém, são os estudantes de doutoramento e mestrado que mais pontuam este item. Em todos os casos, o **desenvolvimento da carreira** e a **melhoria das condições profissionais e financeiras** encontram-se, respetivamente, nos segundo e terceiro lugares do *top* das motivações. Contudo, são os estudantes de licenciatura aqueles que atribuem uma maior importância à possibilidade que o curso lhes dará de melhorarem as condições profissionais e financeiras.

Existem diferenças significativas quando comparamos o peso das motivações relativas à perspetiva de desenvolvimento da carreira profissional entre homens e mulheres. Inferimos que a necessidade de desenvolvimento da carreira é superior nas mulheres o que é um forte indicador de que às mulheres é exigido um maior esforço, no

sentido de conseguirem mais reconhecimento e melhores condições profissionais e, conseqüentemente, financeiras.

Já no que respeita às **motivações para a escolha de um curso a distância online** conclui-se que **a conciliação entre as responsabilidades profissionais, familiares e pessoais** é a principal razão pela qual os estudantes escolhem uma universidade a distância online, seguida pela **reputação da universidade e/ou do curso**. **As razões económicas e de distância** (recordamos que 59% dos respondentes ao questionário vivem a menos de 50 Km da universidade mais próxima) e a **crença de que o curso a distância é menos exigente**, ocupam os últimos lugares no top das motivações.

A possibilidade de conciliação das agendas profissionais, familiares e pessoais relaciona-se com a flexibilidade. Recordando os estudos de Dabbagh, Fake e Zhang (2019), sublinha-se a importância de uma aprendizagem mais flexível (em termos espaciais e temporais) e a utilização de recursos e objetos de aprendizagem que possam ser utilizados em dispositivos móveis, pois, como afirmam os autores, os estudantes do século XXI estão naturalmente predispostos para utilizar dispositivos computadores portáteis, tablets ou smartphones, em qualquer lugar e a qualquer hora. A flexibilidade espacial e temporal, inerente à oferta educativa a distância, é um fator muito relevante quando se pensa no acesso que se pretende equitativo e inclusivo, como argumentado por Stone e O'Shea (2019) e, de alguma forma, esta flexibilidade pode contribuir para combater o fenómeno da desistência, frequentemente observado durante o primeiro ano dos cursos a distância.

Finalmente, no que respeita às **competências digitais**, no que concerne ao perfil de utilização das tecnologias (White & Le Cornu, 2011, 2017) à entrada para a universidade a distância online, o nosso estudo aponta para um perfil *residente* nas redes sociais e no contexto pessoal.

Os estudantes autoavaliam-se como *muito competentes* nas competências digitais de domínio geral que detinham antes de entrar na universidade a distância. Porém, o nosso estudo revela que **as competências do domínio colaborativo** obtêm a autoavaliação mais baixa, independentemente do grau do curso frequentado, sendo os estudantes de licenciatura aqueles que menos revelam competências neste domínio. A baixa pontuação atribuída reforça a necessidade de um sistema de acolhimento e integração do estudante nas universidades a distância, não apenas no que respeita à preparação e formação

tecnológica que permita aos estudantes manipular as ferramentas digitais presentes na plataforma de aprendizagem e outras externas à mesma que possam vir a ser utilizadas, mas também no que concerne ao treino de competências em metodologias ativas e colaborativas, sobretudo nos modelos de aprendizagem que se apresentem colaborativos e construtivistas. Como afirma Morgado (2003), as competências sociais são uma variável crítica para o sucesso dos estudantes dadas as necessidades de partilha, colaboração, interdependência, interação e conexão numa turma virtual que se deseja uma comunidade de aprendizagem.

Quando aferimos sobre as competências digitais no presente, já depois do ingresso na universidade a distância, revelam-se outras conclusões pertinentes: o nosso estudo aponta para que os estudantes utilizem e dominem pouco as ferramentas digitais que permitem a realização de atividades mais criativas. Por exemplo, são os estudantes de mestrado que indicam melhor dominar a criação de apresentações originais e criativas, competência que desenvolveram durante o 1º ano do curso. Isto poderá dever-se ao facto destes estudantes terem necessidade de apresentar trabalhos publicamente com maior frequência, seja no ambiente virtual de aprendizagem como em seminários, conferências ou congressos. A este propósito, fundamentados nos estudos de He e Zhu (2017), alertamos para a necessidade de as universidades a distância online, e as universidades na generalidade, promoverem o desenvolvimento de competências digitais, a criatividade e a inovação pessoal dos seus estudantes.

No cômputo das competências digitais, os nossos resultados são coerentes com as conclusões de diversos estudos (Bautista et al., 2013; Byungura et al., 2018; Kennedy et al., 2007; Kennedy et al., 2008). Apesar de um número significativo de estudantes pertencerem a uma geração conhecida por ser digital; terem, pressupostamente, conhecimento avançado sobre tecnologias e as utilizarem em contextos informais, não as utilizam satisfatoriamente em contextos de educação formal. Ainda assim, verificámos existir uma correlação entre a faixa etária e as competências digitais. Nos diversos domínios analisados são os estudantes da faixa etária entre os 21 e os 30 anos que apresentam um domínio mais alto. Evidenciou-se também que os estudantes que tiveram experiências prévias no ensino a distância online apresentam níveis mais elevados de competências digitais face aos estudantes que frequentam o ensino a distância online pela

primeira vez, o que sugere o importante papel que as universidades a distância têm no que respeita à inclusão digital.

Seguidamente, passamos a justificar de que forma as conclusões do nosso estudo fundamentam o título desta tese – *A ‘agenda’ do estudante online: contributo para o estudo das suas variáveis críticas*. Quando relacionamos as variáveis críticas do estudante a distância online todas culminam num único tema central: a gestão do tempo. Com efeito, quando pensamos na gestão do tempo do estudante (maduro) a distância online somos conduzidos a pensar num conceito de *multi-agendas* que o estudante tem de gerir: a agenda e responsabilidades familiares, a agenda profissional e a agenda académica. Como o estudante maduro dificilmente poderá abdicar de alguma delas, esta gestão demonstra-se, frequentemente, complexa. Implica o domínio de diversas competências e a procura de estratégias que respondam às suas necessidades individualmente e às exigências dos contextos familiares e pessoais, profissionais e académicos.

Por fim, partindo das nossas conclusões lançamos um conjunto de propostas de nível geral:

- considerando o elevado défice nas competências de gestão do tempo entre os estudantes e observando as variáveis críticas estudadas, sugerimos que a universidade a distância disponha de uma oferta formativa especialmente desenhada e dirigida especificamente aos estudantes a distância online. O ideal seria oferecer a formação em gestão do tempo antes do início formal dos cursos ou durante o primeiro semestre, terminando antes das primeiras provas de avaliação. Porém, a oferta deste tipo de formação é justificável e relevante independentemente do grau do curso e do ano frequentado.
- tendo em conta que o primeiro semestre dos cursos a distância online é marcado por momentos de tensão, ansiedade e dificuldades diversas, consideramos importante a criação de um gabinete de apoio e de carácter vocacional cujo objetivo seria orientar e aconselhar os pré-candidatos. Este gabinete especializado teria como missão garantir a contextualização dos futuros estudantes a propósito daquilo que será esperado deles a partir do momento em que formalizem o seu ingresso na universidade a distância de forma que eles possam fazer um exercício de reflexão, tomar decisões informadas e fazer escolhas realistas. De facto, e como aponta a literatura (Behar, 2013) é importante que os estudantes se desliguem das conceções, estratégias e experiências que transportam da modalidade do ensino presencial.
- o stress académico é uma realidade e pode ser amplificado se considerarmos as características e as *multi-agendas* do estudante a distância online. Assim, sugerimos

também, a criação de um gabinete de apoio psicológico tal como já existem em algumas universidades presenciais.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Tendo em conta que o nosso estudo é de natureza exploratória e que os dados quantitativos são resultantes de uma amostra que não é totalmente proporcional ao universo em estudo, sugerimos a melhoria e replicação do estudo, dos instrumentos de recolha e de análise em contextos de educação a distância online e com amostras mais representativas que permitam a generalização de resultados.

## SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

Considerando que alguns dos nossos resultados emergiram e são fundamentados apenas em dados qualitativos com origem nas narrativas e nas entrevistas, sugerimos estudos mais aprofundados quanto à reflexão e planeamento que os estudantes realizam antes de tomarem a decisão de candidatarem-se à universidade a distância. No fundo, trata-se de saber se o estudante, antes de ingressar num curso a distância, está devidamente informado e consciente das dificuldades que pode encontrar, se tem um conhecimento realista do que dele é esperado e se faz uma reflexão e planeamento eficazes e eficientes, antecipadamente.

No que concerne aos fatores inibidores de gestão de tempo, a variável *número de horas dedicadas aos cuidados pessoais e familiares*, em particular, não foi devidamente testada estatisticamente face às variáveis de *gestão do tempo* definidas, pelo que a hipótese que a mesma seja um fator inibidor/facilitador da gestão do tempo do estudante a distância é meramente especulativa. Assim, mais investigação é necessária. Ainda na vertente dos fatores inibidores de uma boa gestão de tempo entre os estudantes a distância online e considerando a natureza exploratória da nossa investigação, sugerimos o aprofundamento do estudo das diversas variáveis relacionando-as com outras variáveis, tais como o sucesso académico.

Tendo em conta as conclusões da investigação que superam grandemente o senso comum tais como a observação de que os estudantes que escolheram fazer o curso a tempo

integral apresentam melhores indicadores de gestão de tempo (ainda que essa diferença não seja estatisticamente significativa) sugerimos mais investigação sobre estas variáveis em particular.

Observamos que os estudantes que estiveram menos de cinco anos sem estudar antes do ingresso no curso a distância obtêm melhores classificações nas componentes de gestão do tempo. Porém, verificamos também que os estudantes que estiveram vinte ou mais anos longe da *lide* acadêmica, não se classificam nos últimos lugares das práticas de uma boa gestão de tempo. Esta constatação indicia a necessidade de mais investigação sobre a matéria e sobre a eventualidade de estarem envolvidas algumas outras variáveis que nós não considerámos neste estudo, como por exemplo, a maturidade e autonomia do estudante.

No que à utilização do tempo diz respeito, sugerimos o desenvolvimento de investigação nos contextos do ensino universitário e, particularmente, nos contextos do ensino a distância online. A nossa sugestão vai no sentido do desenvolvimento de um Catálogo de Atitudes Policrônicas especialmente desenhado para os estudantes universitários a distância online, tendo em conta as especificidades destes contextos (a experiência da vida acadêmica a distância, a virtualização, o tempo online). Com a definição desse catálogo, será possível a construção de um questionário *universal*, a ser devidamente validado e que permitirá a definição clara e inequívoca de perfis de utilização do tempo académico na educação a distância online. Ainda neste contexto, e considerando a tendência à internacionalização das universidades, sugerimos estudos mais aprofundados no que à utilização do tempo académico diz respeito tendo em vista as diferenças culturais na forma como os indivíduos vivenciam e interpretam o tempo. Futuras conclusões emergentes destes estudos contribuirão, certamente, para melhorar os desenhos instrucionais e os modelos pedagógicos dos cursos a distância.

As baixas competências reveladas pelos estudantes a distância online no domínio colaborativo, independentemente do grau do curso frequentado, são um dado inquietante. Por um lado, o modelo pedagógico do contexto onde o estudo foi aplicado prevê, como um dos principais pilares, o primado da interação; por outro lado, a colaboração entre pares é altamente valorizada, especialmente nos cursos de mestrado e de doutoramento e muito desejada nos cursos de licenciatura. Considerando que o desenvolvimento de uma

comunidade de aprendizagem é desejado numa turma virtual onde, se espera, sejam criados laços de interajuda e interdependência, sugerimos mais observação e investigação sobre esta temática e reforçamos o papel que as redes sociais, utilizadas nos contextos académicos, podem ter no estímulo da criação de laços afetivos e colaboração. Refira-se que existe uma rede social académica e que vários estudos foram desenvolvidos nesse âmbito, nomeadamente, Bacelar (2017).

Quanto às competências digitais, são igualmente preocupantes os indicadores que apontam para um baixo domínio de ferramentas que permitem o desenvolvimento de atividades e produtos de aprendizagem mais criativos, sobretudo se tivermos em conta que estamos a referir-nos a estudantes universitários e as universidades são consideradas *incubadoras* da criatividade e da inovação. Esta problemática merece mais investigação.

O significativo número de estudantes que apelam à existência de mais recursos multimédia, aulas em vídeo gravadas, *podcast* ou videoconferências implica dois níveis de reflexão: uma que consiste em saber até que ponto esta necessidade se prende com o déficit de feedback e com a distância transacional; outra que implica avaliar de que forma, não ferindo a flexibilidade inerente aos cursos a distância, recursos pedagógicos mais diversificados e multimédia podem contribuir efetivamente para o sucesso na aprendizagem dos estudantes a distância online. Assim, mais investigação é sugerida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrela, L. (2013, novembro, 25). Youtube lança plataforma de Educação com 8 mil vídeos de professores brasileiros. *Revista Exame* (Brasil). Recuperado de: <https://exame.com/tecnologia/youtube-lanca-plataforma-de-educacao-com-8-mil-videos-de-professores-brasileiros/> [21 de maio de 2020]
- Aires, L. (2016). e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 19(1), pp. 253-269. ISSN: 1138-2783
- Ala-Mutka (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a conceptual understanding*. Sevilha: JRC-IPTS, pp. 7-60. Recuperado de: [ftp://jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](ftp://jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, JP., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- AlKhateeb, M. (2018). Using Skype as Qualitative Interview Medium within the context of Saudi Arabia. *The Qualitative Report*, 23 (10), pp. 2253-2260. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss10/1/>
- Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Lisboa: Psiquilibrios Edições
- Anderson, T. (2004). Student services in a networked world. In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*, pp. 95-108. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Anderson, T. (Ed.) (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press
- Anderson, T., Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), pp. 80-97. doi:10.19173/irrodl.v12i3.890
- Anderson, T., McGreal, R. (2012). Disruptive Pedagogies and Technologies in Universities. *Educational Technology & Society*. 15 (4), pp. 380–389. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.4.380>
- Arthur, L., Tait, A. (2004). Too little time to learn? Issues and challenges for those in work, *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 222-234. doi: 10.1080/02660830.2004.11661498
- Bacelar, F. (2017). Gamificação numa rede social numa universidade virtual: o caso da rede SOL. [Tese de Doutoramento]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/7349>
- Barberà, E; Reimann, P. (2013). *Assessment and Evaluation of Time factors in Online Teaching and Learning*. Hershey: Igi Global
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bates. A.W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: RoutledgeFalmer.

- Bates, T. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) Time factor in e-learning. *eLC Research paper series*, 0, 01-07. Barcelona: eLearn Center. UOC. ISSN 2013-7966.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Teaching and Learning*. 2<sup>nd</sup> Ed. Canada: Tony Bates Associates Ltd Ebook. ISBN: 978-0-9952692-0-0.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*, 107-149. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, LTda.
- Bautista, C., Escofet, A., Forés, A., López, M., Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario, *Digital Education Review*, 24, December, pp. 1-22. Recuperado de: <http://dspace.uvic.cat/xmlui/handle/10854/2698?show=full>
- Behar, P.A. (Org.) (2013). *Competências em Educação a Distância*, pp. 21-233. Porto Alegre: Penso Editora.
- Bluedorn, A., Kaufman, C., Lane, P. (1992). How many things do you like to do at once? An introduction to monochronic and polychronic time. *Academy of Management Executive*, 6 (4), pp. 17-26. doi: 10.2307/4165091
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohl, A. J.; Haak, B.; Shrestha, S. (2017). The Experiences of Nontraditional Students: A Qualitative Inquiry. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65 (3), pp. 166-174. doi: 10.1080/07377363.2017.1368663
- Bormann, I., Thies, B. (2019). Trust and Trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust. *Educational Research*, 61 (2), pp. 161-180. doi: 10.1080/00131881.2019.1596036
- Britton, B. K., Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), pp. 405-410. doi: 10.1037/0022-0663.83.3.405
- Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., Smith, L. (2015). Stories from Students in their First Semester of Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 16 (4), pp. 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v16i4.1647
- Burke, P.J., Bennett, A., Bunn, M., Stevenson, J., Clegg, S. (2017). *It's About Time: working towards more equitable understanding of the impact of time for students in higher education*. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University: Perth
- Byungura, J.C., Hansson, H., Muparasi, M., Ruhinda, B. (2018). Familiarity with Technology among First-Year Students in Rwandan Tertiary Education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16 (1), pp. 30-45. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175337>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora
- Capdeferro, N., Romero, M., Barberà, E. (2014). Polychronicity: review of the literature and new configuration for the study of his hidden dimension of online learning. *Distance Education*, 35 (3), pp. 294-310. doi: 10.1080/01587919.2015.955249
- Capozzoli, U. (2019). A origem e o fim do tempo. Interpretações da física e da filosofia. São Paulo: Edições SESC

- Carreras, O., Valax, M.F. (2010). Temporal structure and flexibility in distance work and learning. *eLC Research Paper series*, 1, pp. 61-70. Barcelona: eLearn Center. UOC. hal-01628387f
- Carter, J. K. (2011). SKYPE – A Cost-effective Method for Qualitative Research. *Rehabilitation Counselors & Educators Journal*, 4 (2), pp. 3-4. Recuperado de: [https://www.academia.edu/540705/Skype\\_A\\_cost\\_effective\\_method\\_for\\_qualitative\\_research](https://www.academia.edu/540705/Skype_A_cost_effective_method_for_qualitative_research)
- Carvalho, F. P. (2019, setembro, 06). Telemóveis: afinal devem ou não ser utilizados nas escolas. Recuperado de: <https://online.sapo.pt/artigo/671295/telemoveis-afinal-devem-ou-nao-ser-utilizados-nas-escolas-?seccao=Portugal> [2 de junho de 2020]
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. 1, 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Choi, M. (2015). *Development of a Scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education* [Doctoral dissertation, The Ohio State University] Recuperado de: [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1437610223](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1437610223)
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & research in social education*, 44(4), pp. 565-607. doi: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Choy, S. (2002). *Findings from the condition of education 2002: Nontraditional undergraduates*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de: <https://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002012>
- CITE (2017). *Relatório sobre o progresso da igualdade entre mulheres e homens no trabalho, no emprego e na formação profissional – 2016*. Lisboa: CITE - Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Recuperado de: [http://cite.gov.pt/pt/acite/publicacoes\\_02.html](http://cite.gov.pt/pt/acite/publicacoes_02.html)
- Cláudio, A., Carmo, M., Silva, J., Alves, C., Costa, R., Marcos, A., Martinho, C. (2018). Empathic mediators for distance learning courses. In *Proceedings ICGI-2018*. International Conference on Graphics and Interaction, 177-178. Institute of Electrical and Electronics Engineers. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/7970>
- Comissão Europeia (22 de outubro, 2014). Grupo de alto nível da EU apela a um financiamento específico para incentivar a utilização das novas tecnologias no ensino superior. *Comunicado de Imprensa. IP/14/1188*. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_14\\_1188](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_14_1188)
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cortés, A., Barberà, E. (2013). Time patterns and perceptions of online learning success factors. *eLC Research Paper Series*, (7), pp. 39-46. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/eLearn/article/view/272018>
- Costa, A., Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na educação a distância e elearning no ensino superior em Portugal: estudo exploratório. *Indagatio Didactica*, vol. 6, 1, pp. 60-79. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/3437>
- Cottier, P., Lanéelle, X. (2016). Introduction au numéro thématique «Enseignement et formation en regime numérique: nouveaux rythmes, Nouvelles temporalités?» *DMS/DMK Distances et mediations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* [Online] (16). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/dms/1603>

- Creswell, J. W., Clark, P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2<sup>nd</sup> Ed. USA: Sage Publications, Inc
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7 (3), pp. 217-226. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/primary/p/22904/>
- Dabbagh, N., Fake, H., Zhang, Z. (2019). Student Perspectives of Technology use for Learning in Higher Education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), pp. 127-152. doi: 10.5944/ried.22.1.22102
- DGEEC (2018a). Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/120.html> [5 de março de 2019]
- DGEEC (2018b). *RAIDES 17: Principais resultados - Inscritos 2017/2018*. Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/958.html> [10 de janeiro de 2019]
- DGEEC (2019), *Inscritos no Ensino Superior no Ano Letivo 2018/2019, dados de Mobilidade, País, Nacionalidade*. Recuperado de: [http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/dsee/AL20182019/download.asp?file=DGEEC\\_DSEE\\_DEES\\_2019\\_insc\\_site\\_2018\\_2019\\_RawData\\_MobPaisNac.xlsx](http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/dsee/AL20182019/download.asp?file=DGEEC_DSEE_DEES_2019_insc_site_2018_2019_RawData_MobPaisNac.xlsx) [30 de dezembro de 2019]
- Dillon, A., Cabo, C. [Entrevistado] (2017). Cristobál Cobo: El concepto de nativos digitales fue muy nocivo. *Voces Expertas, Eduprensa*. Recuperado de: <http://eduprensa.com/cristobal-cobo-concepto-nativos-digitales-fue-nocivo/> [10 de agosto de 2019]
- Dron, J., Anderson, T. (2016). The Future of E-learning. Haythornthwaite, C. et al. (Eds). *Handbook of E-learning Research*. London: Sage Publications
- Duchon, J. C., Tierney, W. G. (2013). *Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice*. Review of Educational Research, vol. 83, pp. 236-272. doi: 10.3102/0034654313478492
- EHEA European Higher Education Area and Bologna Process (1999). *Ministerial Communications and Communiqués, Ministerial Conference Bologna, 1999*. Recuperado de: <http://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999> [22 de outubro de 2019]
- EHEA European Higher Education Area and Bologna Process (2010). *Ministerial Communications and Communiqués, Budapest-Vienna Declaration, 2010*. Recuperado de: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Budapest\\_Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf) [22 de outubro de 2019]
- European Commission (2015). ECTS Users' Guide. Publications Office of the European Commission. doi: 10.2766 187192
- Fernandes, T., D. M. Cruz, e L. Amante. (2017). Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na Universidade, *Interfaces Científicas - Educação*, 6 (1), 81-92. doi: 10.17564/2316-3828.2017v6n1p81-92
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilha: JRC-IPTS. doi: 10.2791/82116

- Ferreira, A. M. (2011). Estudantes Adultos no Ensino Superior: Contextos e Desafios. *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. In Alcoforado, L. et al (Orgs). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ferret, N. (2015). Conceção e desenvolvimento de um guia de recomendações interculturais. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/5375>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora
- Fragoso, A. (2016). A Investigação no Campo dos Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: O 1º ano em Debate. *Ser Estudante no Ensino Superior: O Caso dos Estudantes do 1º ano*, 1, pp. 39-63. ISBN: 978-989-8525-45-1
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gabinete de Planeamento, Avaliação e Qualidade da Universidade Aberta (2020). *Inquéritos*. Recuperado de: <http://portal.uab.pt/sgq/inqueritos/> [28 de janeiro de 2020]
- Garrison, D. R. (1985). Three generation of technological innovations in distance education. *Distance Education*, 6 (2), pp. 235-241. doi: 10.1080/0158791850060208
- Garrison, R., Anderson, T.: Archer, W. (2000). Critical thinking in a text -based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2), 87–105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Gomes, M. J. (2005). Elearning: reflexões em torno do conceito. Dias. P., Freitas. C. V. (Orgs). *Challenges'05 Actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, pp. 2229-276, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. Gomes (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância, *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 137-156. ISSN 0871-9187
- Gosling, S. D., Johnson, J. A. (Eds) (2011). *Advanced Methods for Conducting Online Behavioral Research*. Washington DC: APA, American Psychological Association.
- Guerreiro, A., Barros, D. M., Morgado, L. (2019). Tutoria com agentes inteligentes na educação online. *Revista Teias*, 20 (Esp.), 184-198. ISSN 1518-5370 (Print) 1982-0305 (Online). doi: 10.12957/teias.2019.43038. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/8867>
- Guerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Guitert, M., Romeu, T. (2009). A digital literacy proposal in online higher education the UOC scenario. *E-learning papers*, 12. Recuperado de: <http://www.openeducationeuropa.eu/es/download/file/19424>
- Guri-Rosenblit. S. & Gros. B. (2011). E-learning: Confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *Journal of Distance Education*. 25 (1). Recuperado de: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/729/1206?inline=1>
- Guri-Rosenblit. S. (2005). Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493. doi: 10.1007/s10734-004-0040-0

- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23 (2), pp. 105-122. Recuperado de: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/627/886>
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Hall, E., Hall, M. (1990). *Understanding Cultural Differences. German, French and Americans*. London: Intercultural Press
- Harung, H. S. (1998). Reflections. Improved time management through human development: achieving most with least expenditure of time. *Journal of Managerial Psychology*, 13 (5/6), pp. 406-428. doi: 10.1108/02683949810219909
- He, T., Zhu, C. (2017). Digital Informal Learning among Chinese university students: the effects of digital competence and personal factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 44, pp. 1-19. doi: 10.1186/s41239-017-0082-x
- Henderson, M., Selwyn, N., Aston, R. (2017). What works and why? Students perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), pp. 1567-1579. doi: 10.1080/03075079.2015.1007946
- Henry, P., Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Languages*, (11), pp. 36-60. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/41690369>
- Heo, J., Han, S. (2018). Effects of motivation, academic stress and age in predicting self-directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students. *Education and Information Technologies*, 23 (1), pp. 61-71. doi: 10.1007/s10639-017-9585-2
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed Methods Research. Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. European Commission. doi: 10.2766/42468
- Hill, M., Hill, A. (1998). *A Construção de um Questionário*. WP 98/11. Dinâmia. Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica. Recuperado de: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA\\_WP\\_1998-11.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf)
- IES (2004). *RESPECT: Code of practice for socio-economic research*. Recuperado de: [http://www.respectproject.org/code/respect\\_code.pdf](http://www.respectproject.org/code/respect_code.pdf). [20 de outubro de 2016]
- Janghorban, R., Roudsari, R. L., Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health Well-being*, 9 (1), 24152. doi: 10.3402/qhw.v9.24152
- Kaufman, C. F., Lane, P. M., & Lindquist, J. D. (1991). Exploring more than 24 hours a day: A preliminary investigation of polychronic time use. *Journal of consumer research*, 18(3), pp. 392-401. doi: 10.1086/209268
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R., Churchward, A (2007). The net generation are not big users of web 2.0 technologies: Preliminary findings from a large cross-institutional study. *Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore*, pp. 517-525. Singapore: Nanyang Technological University. Recuperado de: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/920/>

- Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., Krause, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (1), pp. 108-122. doi: 10.14742/ajet.1233
- Knowles, M. (1986). *The adult learner: A neglected species*. 3<sup>rd</sup> ed. Houston: Gulf Publishing Company
- Kotler, P., Caslione, J. (2009). *Chaotics. Vencer o tempo de caos. O negócio da Gestão e do Marketing na Era da turbulência*. Lisboa: Actual Editora
- Langa, C. (2013). Management of time resources for learning through individual study in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, pp. 13-18. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.065
- Lee, H., Whitley, E. A. (2002). *Time and Information Technology: Temporal Impacts on Individuals. Organizations and Society. The Information Society* 18 (4), pp. 235-240. doi: 10.1080/01972240290075084
- Lipovetsky, G., Charles, S. (2011). *Os Tempos Hipermodernos*, pp. 53-106. Lisboa: Edições 70
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J.S. (2018). Cidadanía digital y su medida: propiedades psicométricas de una escala y retos para la educación superior. *EKS, Ediciones Universidad de Salamanca*, 19(3), pp. 83-101. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201819383101/19387>
- Lucas, M., Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/21079>
- Lummis, G., Lock, G., Freeman, C., Ferguson, C. A. (2019). Transformational Learning in First-year Australian Preservice Primary Teacher. *Journal of Transformative Education*, Vol. 17(4), pp. 299-317. doi: 10.1177/1541344619849043
- MacCann, C., Forgarty, G., Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22 (5), pp. 618-623. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.015
- Mandim, D. (2017, dezembro 28). Há mais de 2,2 milhões de emigrantes portugueses. Maioria está na Europa. *Diário de Notícias*. Recuperado de: <https://www.dn.pt/portugal/ha-mais-de-22-milhoes-emigrantes-portugueses-maioria-esta-na-europa-9011743.html> [30 de janeiro de 2018]
- Markttest (2018). *3 em 4 utilizadores de telemóvel usa smartphone*. Recuperado de: <https://www.markttest.com/wap/a/n/id~2350.aspx> [3 de outubro de 2018]
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com SPSS Statistics*. 7<sup>a</sup> Ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda
- Martín, S.C., González, M.C., Sanchez-Ferreira, M., Diogo, F. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *EKS – Education in the Knowledge Society*, 19 (3), pp. 69-81
- Martinak, M.L. (2012). Virtually Stress Free: Keeping Online Graduate Management Students Healthy From Afar. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60 (3), pp. 165-174. doi:10.1080/07377363.2013.722419
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Great Britain: Sage Publications, Inc.

- Mature learner. (2018). *Collins English Dictionary*. Collinsdictionary.com. Recuperado de: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/mature-student>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning Theory to Practice. *New Directions of Adult & Continuing Education*. Summer97, 1997 (74), pp. 5-12. doi: 10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., Delaval, M. (2011). Procrastination, participation and performance in online learning environments. *Computers and Education*, 56 (1), pp. 243-252. doi:10.1016/compedu.2010.07.025
- Miertschin, S., Goodson, C., Stewart, B. (2016). Time Management Skills and Student Performance in Online Courses. *The ASEE Computers in Education (COeD) Journal*, 7 (2), 37. Recuperado de: <http://asee.coed.org/index.php/coed/article/view/236>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES] (2006). Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março: Condições Especiais de Acesso e Ingresso no Ensino Superior. *Diário da República*, I Série-A, 2054-2056.
- Moleirinho, M., Malheiro, S., Morgado, L. (2013). Contributo exploratório para uma abordagem digital inclusiva: o caso das universidades de ensino a distância. A. M. Teixeira, L. Bengochea, J. Hilera (Eds). *Para uma formação virtual acessível e de qualidade. Congresso Internacional sobre Qualidade e Acessibilidade da Formação Virtual*, pp. 237-244, Lisboa: Universidade de Lisboa
- Moleirinho, M., Malheiro, S., Morgado, L. (2021). Contributo exploratório para uma abordagem digital inclusiva: o caso das universidades de ensino a distância. Morgado, L. (Ed). *Pedagogia do eLearning - 10 anos de Mestrado*, Lisboa: Universidade Aberta
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Moreira, T.C (s/d). *A Conciliação entre a vida profissional e a vida pessoal e familiar e as NTIC*. Artigo de Opinião. CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Recuperado de: [http://cite.gov.pt/pt/acite/concretizar\\_igualdade\\_007.html](http://cite.gov.pt/pt/acite/concretizar_igualdade_007.html)
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. *Discursos* (especial), pp. 125-138. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/1743>
- Morgado, L. (2003). Novos Desafios do Tutor a Distância. O Regresso ao Paradigma da Sala de Aula. *Discursos: Perspetivas em Educação* [Em linha], 1, pp. 74-89. ISSN 0872-0738.
- Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia Online. Silva, R. V., Silva, A. V. (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Século XXI*, pp. 95-120. Lisboa: Edições Sílabo
- Morgado, L. (2011). The networked class in a master program: personalization and openness through social media. Chales Wankel (Ed.). *Educating Educators with Social Media, Cutting-edge Technologies in Higher Education* (1), pp. 135-152. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/S2044-9968(2011)0000001009
- Morgado, L. Pereira, A., Quintas-Mendes, A. (2008). The “Contract” as a Pedagogical Tool in eLearning, Mendes, A. J., Pereira, I. & Costa, R. (Eds). *Computers and Education, Towards Educational Change and Innovation*, London: Springer. doi: 10.1007/978-1-84628-929-3\_7. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/6933>

- Morgado, L., Afonso, A. P., Ferret, N. (2019). E-Mentoring in Distance Education: Challenges in the Development of a Model. *Proceedings of ICERI2019 Conference*, 11<sup>th</sup>-13<sup>th</sup> November, Seville, pp. 6487-6493. doi: 10.21125/iceri.2019.1558
- Morgado, L., Afonso, A. P., Ferret, N., & Gomes, M. (2021). The Challenges Behind the Development of an E-Mentoring Model for Online Distance Education: A Pilot Experience. In M. Loureiro, A. Loureiro, & H. Gerber (Ed.). *Handbook of Research on Global Education and the Impact of Institutional Policies on Educational Technologies*, 363-376. IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-8193-3.ch018
- Morgado, L., Afonso, A., Ferret, N., Spilker, M., Bacelar, F. & Neves, A. (2019). Educação Aberta e a Distância 2.0: Nova ecologia dos sistemas de apoio. *Conferência Ciência 2019*, 8-10 julho, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Instituto Superior Técnico. Centro de Congressos de Lisboa
- Morgado, L., Afonso, N., Quintas-Mendes, A., Ferret, N., Miranda, B. (2019). Projeto eMentoria no Ensino a Distância: o caso da comunidade académica do Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED), Universidade Aberta, *Conferência eLIES2019*, 9 de dezembro. Faro: Universidade do Algarve
- Morgado, L., Costa, A. (2018). Mapeamento das tendências de investigação em educação a distância e eLearning, na década 2004-2013: estudo exploratório no contexto português. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* [Em linha], 34 (1), pp. 53-71. ISSN 2447-4193
- Morgado, L., Neves, A., Teixeira, A. (2016). Acolhimento e Integração como valor estratégico: Análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb. Cruz, M., Sanchez-elvira, A. (Eds). *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales*, pp. 27-56. Santiago de los Caballeros: UAPA-AIESAD. ISBN: 978-9945-580-31-0
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., Miranda, B. (2017). *Conceção e implementação de Projeto e-Mentoria para o Departamento de Educação e Ensino a Distância, LE@D: Universidade Aberta.*
- Mota, J. (2009a) Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede, [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta], Prémio RT. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>
- Mota, J. (2009b). Personal learning environments: contributos para a discussão de um conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol. 2, nº 2, 5-21. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/8982>
- Mota, J. Pereira, A. (2021). Da Web 2.0 ao eLearning 2.0. Morgado, L. (Ed). *Pedagogia do eLearning- 10 anos de Mestrado*, Lisboa: Universidade Aberta
- Nadinloyi, K., Hajloo, N., Garamaleki, N., Sadeghi, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, pp. 134-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.523
- Neto, C., Teixeira, A. M., Morgado, L. (2016). Conceção de um Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL) para uma universidade de ensino a distância. Freire, Mangas & Sousa (Orgs). *Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão*, pp. 123-134. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. ISBN: 978-989-8797-07-0

- Neves, A. (2014). *Ser estudante online: uma aproximação à experiência subjetiva do estudante online*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/3453>
- Neves, A., Morgado, L. (2021). Ser estudante online: uma aproximação à experiência subietiva do estudante online. Morgado, L. (Ed). *Pedagogia do eLearning- 10 anos de Mestrado*, Lisboa: Universidade Aberta
- Neves, C., Henriques, S. (2020). A Experiência dos diplomados em Educação da Universidade Aberta e o Papel da Educação a Distância nas Literacias Digitais de Adultos. *Revista EducaOnline*, 14 (2), pp. 180-225. Recuperado de: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=vi ew&path%5B%5D=1101>
- Neves, C., Henriques, S., Abrantes, P. Backstrom, B, Jacquinet, M., Magamo, O. (2017). Licenciados da Universidade Aberta: percursos, motivações e aprendizagens em ambiente digital. *Investigar em Educação*, 2 (6), pp. 195-197. Recuperado de: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/125/126>
- Oblinger. D.. Oblinger. J. L. (Eds) (2005). *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. ISBN: 0-9672853-2-1.
- Observatório da Emigração (s/d). Estimativas e dados globais. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto Universitário de Lisboa*. Recuperado de: <http://observatorioemigracao.pt/np4/1315/> [30 de janeiro de 2018]
- Oliveira. N. R.: Morgado. L. (2017). Digital Identity of Researchers 2.0: The Case of Their Personal Learning Network. In A. Esposito (Ed.). *Research 2.0 and the Impact of Digital Technologies on Scholarly Inquiry*, 270-289. IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0830-4.ch014
- Oliveira. T.. & Morgado. L. (2020). Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças. *Revista Portuguesa de Educação*. 33(2). 177-199. doi: 10.21814/rpe.14331. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/10356>
- Oliveira, T., Pereira, A. (2010). Stress em Linha: Programa de Intervenção no Ensino Superior. Pereira et al. (Eds). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. I Congresso Nacional RESAPES – AP. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. [CD-Rom], pp. 82-88. ISBN 978-972-789-311-9
- Pablos Pons, J.d. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), pp. 83-95. doi: 10.5944/ried.21.2.20733
- Paloff, R.M., Pratt, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass
- Paloff, R.M., Pratt, K. (2005). The Role and Responsibility of the Learners in the Online Classroom. 19<sup>th</sup> Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, WI
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2<sup>nd</sup> Ed.) EUA: Sage Publications, inc.
- Pereira, A. (2008). Cenários de aprendizagem em eLearning. *Working Paper*: Universidade Aberta
- Pereira. A.. Mendes. A. O.. Morgado. L. (2012). Educação online no ensino superior: um programa de doutoramento em Educação a Distância e eLearning na Universidadde Aberta (Portugal). *Revista Teias*. 13 (30), setembro de 2012, p. 313-333. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/2316>

- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., Bidarra, J. (2007a). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do Futuro*, pp. 1-112. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>
- Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., Bidarra, J. (2007b). *A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: um modelo pedagógico para a educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pereira, A., Mendes, A.Q., Mota, J., Morgado, L., Aires, L. (2004). Instrumentos de apoio ao ensino online: Guia do Professor/Tutor e Guia do Estudante Online. *Discursos: Perspetivas em Educação* [Em linha], 2, pp.193-198. ISSN 0872-0728. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/3614>
- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., Perista, P., Quintal, E. (2016). *O uso do tempo de homens e de mulheres em Portugal – Policy Brief*. Lisboa: CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social e CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego
- Peterson, P. (2006). Aprendizagem no ensino a distância. J. Vermeersch (Coord.). *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel: Het Gemeenschasonderwiis
- Prendergast, C.A. (2017). *Nontraditional online student perceptions of student success conditions*. [Doctoral thesis, Pepperdine University] Graduate School of Education and Psychology: California, USA. Recuperado de: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/812/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Presidência do Conselho de Ministros (2019). Decreto-lei n.º 133/2019 de 3 de setembro: Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância. *Diário da República*, I Série, n.º 168, pp. 49-57
- Qayyum, A., Zawacki-Richter, O. (2019). The state of Open and Distance Education. *Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East. National Perspectives in a Digital Age*, pp. 125-140, Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-13-5787-9
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L. Amante, L. (2010). Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. Silva, M., Pesce, L. Zuin, A. (Orgs). *Educação Online: cenário de formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning. In Kidd, T. T., & Song, H. (Ed.). *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, pp. 927-943. Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-59904-865-9.ch065
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. (2006). Psicologia das Interações Online e Elearning. *Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação: Paradigmas Educacionais em Mudança*, pp-1-13, Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/9745>
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. Silva, M., Pesce, L., Zuin, A. (Eds). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*, pp. 247-278. Editora WAK: Rio de Janeiro.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª Ed. Lisboa: Gradiva

- Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016. *Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados*. Bruxelas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PTReal>
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. 2<sup>nd</sup> Edition. Cornwall, UK: Blackwell Publishing
- Rodrigues, H., Pereira, A. (2010). O Stress e a Ansiedade aos Exames: Contributo do Biofeedback. Pereira et al. (Eds). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. I Congresso Nacional RESAPES – AP. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. [CD-Rom], 89-95. ISBN 978-972-789-311-9
- Rodrigues, S.; Freitas, S. (2019, novembro 02). Telemóveis nas escolas: uma proíbe, outra usa-os para estudar. *Jornal de Notícias*. Recuperado de: <https://www.jn.pt/nacional/telemoveis-nas-escolas-uma-proibe-outra-usa-os-para-estudar-11473163.html> [2 de junho de 2020]
- Rohde, L. (2000). U.K Clocks Greenwich Electronic Time. *IDG News service in ComputerWorld*, 26 de janeiro. Recuperado de: [https://www.computerworld.com.au/article/87462/u\\_k\\_clocks\\_greenwich\\_electronic\\_time/](https://www.computerworld.com.au/article/87462/u_k_clocks_greenwich_electronic_time/) [02 de maio de 2017]
- Romero, M., Barberà, E. (2014). Computer-Based Creative Collaboration in Online Learning. In *Conference on New Horizons in Web-Based Learning*, pp. 330-336. Springer Berlin Heidelberg. Recuperado de: 10.1007/978-3-662-43454-3\_34
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc. ISBN: 0-07-136268-1
- Rosli, N., & Carlino, P. (2015). Acciones institucionales v vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconomicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos, XLI, 1*, 257–274. doi: 10.4067/S0718-07052015000100015
- Salmons, J. (Ed) (2012). *Cases in online interview research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sánchez-Elvira Panigua, A., González Brignardello, M. (2014). Las Comunidades Virtuales de Acogida de la UNED: un espacio de investigación para el desarrollo de medidas de apoyo al estudiante nuevo. In Sánchez-Elvira Panigua, A. & Santamaría Lanco (Coord.), *Innovación en entornos de blended-learning*, V.II, pp. 189-218. Madrid: UNED. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501062/LibroIV\\_Red.es.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501062/LibroIV_Red.es.pdf)
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *IRRODL*, 13 (2), 145-159. doi: 10.19173/irrodl.v13i2.1161
- Sá-Silva, J. R., Almedia, C. D, Guidani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), pp. 1-15. ISSN: 2175-3423
- Schonlau, M., Fricker, R. Jr., Elliot, M. (2001). *Conducting research surveys via e-mail and the web*. USA: Rand Corporation
- Schwab, K. (2019). *Moldando a Quarta Revolução Industrial*. Lisboa: Levoir
- Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Barros, D., & Goulão, M. F. (2018). e-learning in Higher Education: academic factors for student permanence. In U. M. Azeiteiro, W. L. Filho & M. L. Aires (Orgs), *Distance Learning, Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education*. Springer. doi: 978-3-319-70199-8

- SNS – Serviço Nacional de Saúde (2019<sup>a</sup>, maio 28). Serviço Nacional de Saúde. *Stress Profissional*. Recuperado de: <https://www.sns.gov.pt/noticias/2019/05/28/stress-profissional/> [9 de maio de 2020]
- SNS - Serviço Nacional de Saúde (2019<sup>b</sup>, novembro 06). Serviço Nacional de Saúde. *Dia de Consciencialização do Stress*. Recuperado de: <https://www.sns.gov.pt/noticias/2019/11/06/dia-de-consciencializacao-do-stress/> [9 de maio de 2020]
- Soares, T. (2020, janeiro 02). Mais uma proibição de telemóveis na escola. Mas são nocivos ou podem ser úteis? *Jornal Expresso Diário*. Recuperado de: <https://expresso.pt/dossies/diario/2020-01-02-Mais-uma-proibicao-de-telemoveis-na-escola.-Mas-sao-nocivos-ou-podem-ser-uteis--2> [2 de junho de 2020]
- Souza, T. F. M. (2016). Ondas em Ressonância: Letramentos Digitais de Estudantes na Universidade Aberta de Portugal. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167716>
- Souza, T. F. M., Spilker, M. J., Amante, L. (2015). Literacia digital: o modulo de ambientação online na Universidade Aberta, *Atas Conferência Challenges 2015- Meio Século de TIC na Educação*, pp. 924-938. Braga: Universidade do Minho. 978-989-97374-3-3
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Stone, C., O’Shea, S. E. (2013). Time, money, leisure and guilt – the gendered challenges of higher education for mature-age students. *Australian Journal for Adult Learning*, 53 (1), pp. 95-116. Recuperado de: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.pt/&httpsredir=1&article=1193&context=sspapers>
- Stone, C., O’Shea, S. E. (2019). My children... think it’s cool that Mum is a uni student: Women with caring responsibilities studying online. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35 (6), pp. 97-110. doi: 10.14742/ajet.5504
- Swatch (2016). *Internet Time*. Swatch beat. Recuperado de: [https://www.swatch.com/pt\\_pt/internet-time/](https://www.swatch.com/pt_pt/internet-time/)
- Tait, A. (2000). Planning Student Support for Open and Distance Learning. *Open Learning*, 15 (3), 287-299. doi: abs/10.1080/713688410
- Tait, A. (2004a). Management of Services to Students. Brindley, C., Walti, C., Zawacki-Richter, O. (Eds). *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*, 205-217. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Tait, A. (2004b). On Institutional Models and Concepts of Student Support Systems: The Case of Open University of UK. Brindley, C., Walti, C., Zawacki-Richter, O. (Eds). *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*, 283-293. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Taylor, J. C. (2001). Fifth Generation Distance Education. *Instructional Science and Technology*, 4 (1), pp. 1-14. Recuperado de: <http://eprints.usq.edu.au/id/eprint/136>
- Teixeira, A. M., Bates, T. , Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open networkbased approach. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). doi: 10.5944/ried.22.1.22288

- Teixeira, A., Mota, J., Morgado, L., Spilker, M. J. (2015). iMOOC: um modelo pedagógico institucional para cursos abertos massivos online (MOOCs). *Educação, Formação & Tecnologias*, 8 (1), pp. 4-12. ISSN 1646-933X.
- Thompson, N.L.; Miller, N. C; Franz, D. P. (2013). Comparing Online and Face-to-Face Learning Experiences for Nontraditional Students. A Case Study of Three Online Teacher Education Candidates. *The Quarterly Review of Distance Education*. 14 (4), 233-251. Information Age Publishing, Inc. ISSN 1528-3518
- Tic-tac (2018). *Manual Tic-Tac*. Recuperado de: [https://docs.wixstatic.com/ugd/28e857\\_654fa4b262d5478c901ebb5c6d80a6e2.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/28e857_654fa4b262d5478c901ebb5c6d80a6e2.pdf)
- UAb (2017-2018a). *Centros Locais de Aprendizagem*. Recuperado de: <https://portal.uab.pt/cla/> [10 de março de 2020]
- UAb (2017-2018b). *A UAb*. Recuperado de: <https://portal.uab.pt/auab/> [10 de março de 2020]
- UAb (2017-2018c). *Organização*. Recuperado de: <https://portal.uab.pt/organizacao/> [06 de janeiro de 2020]
- UAb (2018). Associação EaD dos Países de Língua Portuguesa. *Newsletter da Universidade Aberta*. Recuperado de: <https://portal.uab.pt/associacao-ead-dos-paises-de-lingua-portuguesa/> [28 de junho de 2019]
- UN Assembly, G. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 16 September 2016*. A/RES/71/1, 3 October 2016 (The New York Declaration). Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Vagos, P., Santos, L., Monteiro, S., Vasconcelos, G., Amaral, V., Pereira, A. (2010). Gestão do Stress Académico: Evidências do passado e desafios para o futuro. Pereira et al. (Eds). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. I Congresso Nacional RESAPES – AP. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. [CD-Rom], 74-71. ISBN 978-972-789-311-9
- Veiga, F., Melim, A. C. (2007). Questionário de Gestão do Tempo Académico dos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Adaptação Portuguesa do “Time Management Questionnaire”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), pp.329-341. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Liliana\\_Araujo3/publication/279447562\\_Excelencia\\_humana\\_Teorias\\_explicativas\\_e\\_o\\_papel\\_determinante\\_do\\_professor/links/5592c3c608aed7453d463fb9.pdf#page=143](https://www.researchgate.net/profile/Liliana_Araujo3/publication/279447562_Excelencia_humana_Teorias_explicativas_e_o_papel_determinante_do_professor/links/5592c3c608aed7453d463fb9.pdf#page=143)
- Walder, A. M. (2016). Les innovations technologiques sont-elles à l’origine des nouveaux rythmes et temporalités de l’université contemporaine? *Distances et mediations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 16. doi: 10.4000/dms.1605
- White, D. S. (2011). The Cost of Residence? *Tall Blog. Online Education with the university of Oxford*. Recuperado de: <https://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2011/08/15/the-cost-of-residency/> [12 de agosto de 2019]
- White, D. S., Le Cornu, A. (2017). ‘Visitors and Residents’ to visualise digital practices, *First Monday*, 22 (8). doi: 10.5210/fm.v22i18.7802
- White, D., Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). doi: 10.5210/fm.v16i9.3171
- WHO - World Health Organization (2020). *Doing what matters in times of stress: an illustrated guide*. Mental Health and Substance Use: World Health Organization. ISBN: 978-92-4-000391-0

- Wikipedia contributors (19 de setembro de 2019). High-context and low-context cultures. In *Wikipedia. The Free Encyclopedia*. Recuperado de: [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=High-context\\_and\\_low-context\\_cultures&oldid=916585218](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=High-context_and_low-context_cultures&oldid=916585218) [11 de outubro de 2019]
- Wong, B. (2018). By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. *AERA Open*, 4 (2), pp.1-14. doi: 10.1177/2332858418782195
- Wright, F., White, D., Hirst, T. Cann, A. (2014). Visitors and Residents: mapping student attitudes to academic use of social networks. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 126-141. doi: 10.1080/17439884.2013.777077
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods* (4<sup>th</sup> Ed). Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. Thousand Oaks, L.A: Sage
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. (4<sup>a</sup> Ed). São Paulo: Bookman
- Youtube. (2013, outubro, 9). *Descrição do Canal YouTube Edu*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/c/educacao/about> [21 de maio de 2020]
- Zerquera, D. D., Ziskin, M., Torres, V. (2018). Faculty Views of “Nontraditional” Students: Aligning Perspectives for Student Success. *Journal of Student Retention: Research, Theory & Practice 2018*, 20(1). doi: abs/10.1177/1521025116645109

