

O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: REFLEXÕES E CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN LIFELONG LEARNING: CONTRIBUTIONS FROM A CASE STUDY IN HIGHER EDUCATION

Recebido em: 12 de janeiro de 2026

Aprovado em: 4 de março de 2026

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 18 | v. 1 | p. 165-190 | jan./jun. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4634>

Sara Mónico Lopes sara.lopes@ipleiria.pt

Doutora em Antropologia pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Investigadora integrada no Ci&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal)

Susana Sardinha Monteiro susana.monteiro@ipleiria.pt

Doutora em Direito pela Universidade de Extremadura (Extremadura/Espanha).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Investigadora integrada no IJP-Polo de Leiria e colaboradora no Ci&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal)

Susana Faria susana.sousa@ipleiria.pt

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

RESUMO

A aprendizagem ao longo da vida constitui um eixo estruturante das políticas públicas internacionais, exigindo a adoção de modelos de ensino superior mais flexíveis, inclusivos e ajustados à diversidade dos estudantes e dos seus percursos formativos e profissionais. Neste contexto, a educação a distância (EaD), em particular nas suas modalidades híbridas como o *b-learning*, tem vindo a afirmar-se como um dispositivo relevante de diversificação do acesso ao ensino superior em Portugal. Contudo, permanece ainda escassa a evidência empírica sobre a sua operacionalização em instituições tradicionalmente orientadas para o ensino presencial. O presente estudo procura compreender o modo como uma instituição de ensino superior integra e desenvolve um modelo de *b-learning* enquanto expressão da EaD, explorando o seu contributo para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, da inclusão educativa e da reconfiguração de trajetórias pessoais e profissionais. Metodologicamente, adota-se um estudo de caso de natureza descritivo-exploratória, centrado na licenciatura em Relações Humanas e Comunicação Organizacional (RHCOEaD), ministrada no Instituto Politécnico de Leiria, envolvendo 27 estudantes inscritos no ano letivo de 2024-2025. Os resultados evidenciam a predominância de estudantes adultos, trabalhadores e com percursos académicos interrompidos, bem como a relevância da flexibilidade temporal e espacial, da interação pedagógica e das metodologias ativas para o sucesso académico. Conclui-se que o *b-learning* constitui um instrumento relevante para a democratização do acesso ao ensino superior e para a construção de percursos formativos ao longo da vida, reforçando o papel das instituições na promoção de modelos educativos mais inclusivos e adaptativos.

Palavras-chave: Educação a distância. *b-learning*. Aprendizagem ao longo da vida. Ensino superior.

ABSTRACT

Lifelong learning constitutes a central pillar of international public policies, requiring the adoption of more flexible, inclusive higher education models that are responsive to the diversity of students and their educational and professional trajectories. In this context, distance education (DE), particularly in its hybrid forms such as blended learning (*b-learning*), has increasingly emerged as a relevant mechanism for diversifying access to higher education in Portugal. However, empirical evidence on its implementation remains limited, especially in institutions traditionally oriented towards face-to-face teaching. This study aims to examine how a higher education institution integrates and develops a *b-learning* model as an expression of distance education, exploring its contribution to the promotion of lifelong learning, educational inclusion, and the reconfiguration of personal and professional trajectories. Methodologically, a descriptive-exploratory case study design was adopted, focusing on the undergraduate programme in Human Relations and Organisational Communication (RHCOEaD) at the Polytechnic University of Leiria, involving 27 students enrolled in the 2024-2025 academic year. The findings reveal a predominance of adult, working students with interrupted academic pathways, highlighting the importance of temporal and spatial flexibility, pedagogical interaction, and active learning methodologies for academic success. It is concluded that *b-learning* constitutes a relevant instrument for the democratisation of access to higher education and for the construction of lifelong learning pathways, reinforcing the role of institutions in promoting more inclusive and adaptive educational models.

Keywords: Distance education. *b-learning*. Lifelong learning. Higher education.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem ao longo da vida afirma-se como um paradigma central nas sociedades contemporâneas, particularmente em contextos caracterizados por transformações econômicas, tecnológicas, sociais e culturais. Estas mudanças têm alterado significativamente os modos de produção, as formas de organização do trabalho, as relações sociais e os percursos de vida, exigindo dos indivíduos uma capacidade sistemática de adaptação, de novas aprendizagens e de reconfiguração das suas trajetórias pessoais e profissionais (Lopes, 2014).

Uma das dimensões mais evidentes destas transformações prende-se com a reconfiguração do mundo do trabalho. A transição de economias de índole industrial para economias baseadas no conhecimento e nos serviços tem conduzido à obsolescência acelerada de competências, à emergência de novas profissões e à flexibilização das relações laborais (OECD, 2019). Neste contexto, a aprendizagem deixa de se concentrar apenas num momento inicial da vida para se tornar num processo permanente, contínuo e indispensável à empregabilidade e à participação ativa na sociedade (Jarvis, 2007).

A globalização desempenha um papel estruturante neste processo, com impacto a vários níveis. Do ponto de vista económico, a internacionalização dos mercados e a mobilidade do capital intensificaram a competitividade entre empresas e trabalhadores, exigindo qualificações mais elevadas e competências transversais, como a comunicação intercultural, o trabalho em equipa ou a adaptação à mudança (Brown, Lauder & Ashton, 2011). Ao nível social e cultural, a globalização promoveu uma maior diversidade linguística e cultural, tornando os contextos educativos e profissionais mais heterogêneos e complexos, o que Giddens (2000) designa de complexidade social e profissional. Segundo Morin (2001), esta complexidade caracteriza-se pela interdependência entre múltiplos fatores - económicos, tecnológicos, sociais e humanos - que tornam os fenómenos sociais menos previsíveis e mais difíceis de compreender de forma linear. Do ponto de vista profissional, esta complexidade manifesta-se através de percursos de carreira não lineares, descontínuos, da necessidade de tomada de decisão em contextos incertos e da articulação entre saberes técnicos e competências relacionais (Beck, 2000).

No contexto europeu, a aprendizagem ao longo da vida é entendida como um instrumento estratégico para enfrentar os desafios colocados pela globalização, pelo envelhecimento demográfico e pela exclusão social (UNESCO, 1996). A Comissão Europeia (2001) destaca que a mesma é essencial para reforçar a coesão social, promover a inclusão e apoiar a participação ativa dos cidadãos na vida económica e democrática das sociedades. Esta abordagem reconhece, porém, que o acesso à aprendizagem ao longo da vida não é igual para todos, sendo necessário criar condições que permitam a participação de públicos adultos, trabalhadores e indivíduos com percursos educativos interrompidos.

Apesar do reconhecimento do potencial da educação a distância na promoção da aprendizagem ao longo da vida, a literatura tem-se centrado sobretudo em instituições estruturalmente vocacionadas para esta modalidade. Permanece, contudo, menos explorado o modo como instituições de ensino superior tradicionalmente presenciais integram e operacionalizam o ensino a distância. É neste contexto que se insere o presente estudo, que analisa a licenciatura em RHCOEaD do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), procurando compreender o seu contributo para a inclusão educativa e para a reconfiguração de trajetórias pessoais e profissionais ao longo da vida.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

No contexto atual de profundas transformações digitais, económicas e sociais, a aprendizagem ao longo da vida assume-se como uma prioridade estratégica nas políticas educativas, sendo particularmente relevante, neste âmbito o contributo de organizações internacionais como a União Europeia (UE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que têm vindo a sublinhar a necessidade de criar sistemas educativos mais flexíveis, inclusivos e capazes de responder à diversidade de percursos formativos e profissionais. No contexto europeu esta prioridade encontra expressão na construção do Espaço Europeu da Educação que assenta no incentivo à mobilidade e à cooperação transnacional; no investimento nas pessoas e na sua educação; e no reforço do sentimento de identidade europeia e de consciencialização do património cultural (Monteiro, 2023). Encontra-se, ainda, enquadrada por documentos estruturantes como a *Recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Conselho da União Europeia, 2018), o *Pilar Europeu dos Direitos Sociais* (Parlamento Europeu et al., 2017), que estabelece um conjunto de 20 princípios orientadores organizados em torno da igualdade de oportunidades, condições de trabalho justas e proteção social, destacando, desde logo, a centralidade da educação, formação e aprendizagem ao longo da vida (Monteiro, 2023), e o Quadro Europeu de Competências Digitais (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022).

Neste contexto, o ensino a distância e, em particular, os modelos de *e-learning* no ensino superior, ao permitirem um acesso flexível à educação, têm vindo a afirmar-se como vias privilegiadas para a concretização destas orientações estratégicas. A UNESCO reforça esta perspetiva no relatório *Reimaginar os Nossos Futuros Juntos* (2021), enquanto a OCDE, nos relatórios *Learning for Jobs* (OECD, 2010) e *Skills*

Strategy (OECD, 2019), sublinha a importância de uma aprendizagem ao longo da vida para enfrentar os desafios sociais e laborais emergentes.

É neste enquadramento político e estratégico que se inscreve a reconfiguração da educação a distância no ensino superior, procurando promover modalidades de ensino flexíveis, acessíveis e pedagogicamente estruturadas respondendo às exigências do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. A EaD configura-se como uma modalidade educativa caracterizada pela separação física, espacial e, frequentemente, temporal entre professor e estudante, sendo as interações mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação. Esta separação não é apenas geográfica, mas também pedagógica, implicando diferentes graus de estrutura, diálogo e autonomia do estudante, conforme proposto Moore (1993). Neste sentido, a EaD não se reduz às tecnologias digitais, embora, no contexto contemporâneo do ensino superior, as mesmas assumam um papel central na mediação das interações educativas (Bozkurt & Sharma, 2020). Estas permitem a realização de processos educativos síncronos e assíncronos, com capacidade para receber, armazenar e transmitir informação, assim como possibilitar a comunicação entre professores e estudantes. A troca de conhecimento ocorre sem haver necessidade de estabelecer previamente uma data, um horário, e um lugar (Lopes & Gomes, 2020). Mais do que uma alternativa organizacional ao ensino presencial, a EaD constitui um processo pedagógico centrado no estudante, que valoriza a autonomia, a interatividade e o trabalho colaborativo, possibilitando que o mesmo se torne agente ativo da sua própria aprendizagem (Moore, 1993; Garrison & Kanuka, 2004; Sangrà et al., 2022).

1.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, *E-LEARNING* E *B-LEARNING*: FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E PEDAGÓGICOS

No contexto da evolução das práticas educativas mediadas por tecnologias digitais têm emergido diferentes configurações pedagógicas, entre as quais se destacam o *e-learning* e o *b-learning* (*blended learning*). O *e-learning* refere-se a modalidades de ensino e aprendizagem integralmente suportadas por ambientes digitais, que podem articular interações síncronas e assíncronas, proporcionando maior flexibilidade temporal e espacial (Hrastinski, 2008). Já o *b-learning* caracteriza-se pela integração intencional de componentes presenciais e online, constituindo uma abordagem pedagógica que combina diferentes modalidades de interação e mediação, com o objetivo de potenciar a qualidade da aprendizagem (Garrison & Kanuka, 2004; Graham, 2006).

Embora frequentemente associadas à evolução da educação a distância, marcada pela transição de formatos analógicos para ambientes digitais (Anderson, 2008), estas modalidades não devem ser entendidas como uma progressão linear, mas antes como configurações inter-relacionadas, inseridas

em sistemas educativos mais flexíveis e diversificados (Sangrà et al., 2012, 2022). Em particular, o *b-learning* tem vindo a afirmar-se no ensino superior (português) como uma abordagem pedagógica com potencial transformador, na medida em que permite articular a riqueza da interação presencial com as oportunidades de flexibilidade e personalização proporcionadas pelos ambientes digitais (Garrison & Kanuka, 2004).

Do ponto de vista pedagógico, tanto o *e-learning* como o *b-learning* têm sido enquadrados em abordagens construtivistas e socioconstrutivistas, que concebem a aprendizagem como um processo ativo, situado e socialmente mediado. Estas perspetivas valorizam a interação entre estudantes, docentes e conteúdos, bem como a construção colaborativa do conhecimento. Neste âmbito, o modelo *Community of Inquiry* (Col) (Garrison, Anderson & Archer, 2000) constitui uma referência central, ao enfatizar a importância da presença cognitiva, social e docente na criação de experiências de aprendizagem significativas em ambientes online e mistos (*blended*).

A investigação recente reforça que a qualidade do ensino digitalmente mediado depende, sobretudo, da coerência entre o desenho pedagógico, as estratégias didáticas, os métodos de avaliação e os mecanismos de acompanhamento dos estudantes, sendo a dimensão pedagógica determinante face à dimensão tecnológica (Sangrà et al., 2022; Safarifard et al., 2024). Neste sentido, o desenho pedagógico assume-se como elemento estruturante na conceção de ambientes de aprendizagem online e *blended*, orientando a seleção e articulação de recursos, atividades e formas de avaliação, em função dos objetivos de aprendizagem.

1.2. *B-LEARNING*, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO ENSINO SUPERIOR

No contexto do ensino superior contemporâneo, as modalidades de educação a distância, em particular o *e-learning* e o *b-learning*, têm sido associadas à criação de percursos formativos mais flexíveis e compatíveis com os princípios da aprendizagem ao longo da vida. Este paradigma, amplamente promovido por organismos internacionais, reconhece a necessidade de oferecer oportunidades educativas acessíveis, para diferentes públicos e adaptáveis às diferentes fases e contextos da vida dos indivíduos (OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Neste enquadramento, o *b-learning* assume particular relevância enquanto dispositivo pedagógico capaz de responder às necessidades de públicos diversificados, incluindo adultos, trabalhadores-estudantes e indivíduos com trajetórias académicas não lineares (Faria & Monteiro, 2024). Ao articular momentos presenciais com atividades online, esta modalidade permite maior flexibilidade na gestão do

tempo, dos espaços e dos ritmos de aprendizagem, favorecendo a conciliação entre vida acadêmica, profissional e pessoal (Graham, 2006; Sangrà et al., 2022).

O potencial inclusivo destas modalidades reside, em grande medida, na sua capacidade de reduzir barreiras geográficas, temporais e organizacionais, ampliando o acesso ao ensino superior. No entanto, a literatura sublinha que a inclusão educativa não se limita à dimensão do acesso, abrangendo igualmente as condições de participação, permanência, acessibilidade, pertença e sucesso dos estudantes (Cocquyt et al., 2017). Neste sentido, o papel inclusivo da educação a distância depende não apenas da sua flexibilidade estrutural, mas também da qualidade do desenho pedagógico, do suporte institucional e da adequação tecnológica às necessidades dos diferentes perfis de estudantes.

Particularmente relevante neste contexto é a promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem (Lopes & Gomes, 2020), competências essenciais para o sucesso em ambientes digitalmente mediado. Contudo evidencia-se que estas competências não devem ser assumidas como pré-existentes, devendo ser apoiadas através de estratégias pedagógicas adequadas, feedback contínuo e mecanismos de acompanhamento (Edisherashvili et al., 2022).

Para além da dimensão individual, as diferentes modalidades da EaD, podem também contribuir para a construção de comunidades de aprendizagem que promovem a interação, o sentimento de pertença e o desenvolvimento de capital social, elementos fundamentais para a persistência e o sucesso académico (Garrison et al., 2000). Neste sentido, o *b-learning* apresenta vantagens particulares, ao combinar a interação presencial com a continuidade das interações online.

Não obstante, o potencial inclusivo da EaD é atravessado por tensões e desafios, nomeadamente ao nível da exclusão digital, das desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e das exigências acrescidas de autorregulação impostas aos estudantes. Assim, a concretização do seu contributo para a inclusão educativa e para a reconfiguração de trajetórias pessoais e profissionais ao longo da vida depende de políticas institucionais e práticas pedagógicas que promovam efetivamente a equidade e a acessibilidade.

Em síntese, embora a literatura reconheça o potencial do *e-learning* na promoção da inclusão e da aprendizagem ao longo da vida, subsistem lacunas no que respeita à análise de modelos implementados em instituições de ensino superior de cariz presencial. A compreensão destes contextos revela-se particularmente relevante, na medida em que implicam processos de adaptação organizacional, pedagógica e tecnológica distintos dos observados em instituições especializadas no ensino a distância (Neves et al., 2017; Henriques et al., 2020)

2. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: O CASO DA LICENCIATURA EM RHCO

É neste quadro conceptual e pedagógico que se inscreve a análise da licenciatura em RHCO, curso ministrado a distância. No ano letivo de 2011/2012, o IPLeia passou a integrar na sua oferta formativa a licenciatura em RHCO na modalidade de ensino a distância (RHCOEaD). A funcionar, desde então, simultaneamente nas modalidades presencial e de EaD, o curso foi, em 2023, acreditado como um ciclo de estudos autónomo, ainda que partilhe a mesma identidade curricular e o mesmo plano de estudos da modalidade presencial. Esta opção estratégica visa assegurar a equivalência científica, pedagógica e formativa entre as duas modalidades, garantindo simultaneamente a ampliação do acesso ao ensino superior a públicos com perfis diversificados.

No que respeita às formas de ingresso na licenciatura em RHCOEaD, importa salientar que, no quadro das recentes alterações ao regime de acesso e ingresso no ensino superior português e do enquadramento legal do ensino a distância, compete às instituições de ensino superior definir os respetivos procedimentos (Decreto-Lei n.º 64-A/2023; Decreto-Lei n.º 133/2019), sendo o acesso concretizado, neste caso, através de um concurso próprio definido pela instituição (Regulamento n.º 1054-A/2023 do IPLeia). Neste sentido, podem candidatar-se titulares do ensino secundário, bem como candidatos maiores de 23 anos (M23), através de provas especialmente adequadas para aferir a sua capacidade de frequência no ensino superior. Acrescem ainda outras vias específicas de acesso, como o concurso de Reingresso/Mudança Par Instituição Curso (MPIC), refletindo a natureza inclusiva e flexível destes cursos. Esta diversidade de vias de ingresso é coerente com os objetivos do ensino a distância, que visa alargar o acesso ao ensino superior a públicos diferenciados, nomeadamente adultos em idade ativa e com percursos formativos não lineares, no quadro de uma oferta formativa estruturada em regime integralmente a distância e conducente ao grau de licenciado.

O curso tem como objetivo central a formação de profissionais qualificados para uma intervenção estratégica nos domínios das relações humanas e da comunicação organizacional, capacitando-os para o exercício de funções associadas à humanização das organizações e à gestão da comunicação interna e externa, em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor, com ou sem fins lucrativos. Assenta num perfil de formação multidisciplinar, integrando saberes provenientes das áreas da Comunicação, Línguas Estrangeiras, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Empresas, Marketing, Relações-Públicas, Psicologia, Sociologia, Direito e Informática, o que confere aos diplomados uma elevada polivalência profissional. A estrutura do plano de estudos privilegia, numa fase inicial, o desenvolvimento de competências de base e estruturantes, que sustentam o progressivo aprofundamento de conhecimentos

específicos no domínio das dinâmicas relacionais e da comunicação organizacional. O percurso formativo culmina com a realização de um Estágio Curricular, com a duração aproximada de três meses, constituindo um momento privilegiado de articulação entre a formação académica e a prática profissional em contexto real.

A implementação da licenciatura em RHCOEaD inscreve-se na estratégia institucional do IPEiria orientada para a inovação pedagógica, a acessibilidade e a inclusão. No IPEiria, o modelo adotado para operacionalizar o EaD é o *b-learning*, que conjuga atividades predominantemente online com momentos presenciais pontuais, devidamente enquadrados no modelo institucional. Este modelo combina a flexibilidade do ensino online com a interação direta em sala de aula, permitindo uma aprendizagem mais personalizada e centrada no estudante (Lencastre & Chaves, 2005).

O predito modelo pedagógico estrutura-se em torno de uma abordagem centrada no estudante, privilegiando metodologias ativas, colaborativas e flexíveis, suportadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Combina sessões síncronas via plataformas de videoconferência (Zoom, Teams), que possibilitam a interação em tempo real entre docentes e estudantes, com atividades assíncronas, apoiadas em materiais digitais, fóruns de discussão, atividades práticas de aplicação e recursos audiovisuais. A aposta em metodologias participativas e colaborativas (projetos em grupo, fóruns de debate, estudos de caso, leituras colaborativas), visa aproximar os estudantes, ultrapassando os constrangimentos da distância geográfica e contribuindo para a construção de uma verdadeira comunidade (virtual) de aprendizagem, em consonância com abordagens socioconstrutivistas e com os princípios da aprendizagem centrada no estudante. Esta arquitetura pedagógica assenta numa lógica de acessibilidade e inclusão, permitindo diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes. Garante-se, ainda, um acompanhamento pedagógico regular e estruturado, assente em práticas de feedback formativo e em mecanismos de monitorização contínua da aprendizagem, contribuindo para o sucesso académico e para a permanência dos estudantes no curso.

3. METODOLOGIA

É sobre esta experiência que incide este trabalho, visando aferir de que modo a oferta formativa da licenciatura em RHCOEaD contribui para a inclusão educativa de adultos trabalhadores e de estudantes com percursos académicos interrompidos, bem como avaliar a sua relevância no quadro legal e estratégico português, nomeadamente no âmbito do Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro, que aprovou o

regime jurídico do ensino superior ministrado a distância e que impulsionou a diversificação e expansão do EaD em Portugal.

A abordagem metodológica adotada consistiu na realização de um estudo de caso, de natureza descritivo-exploratório, particularmente adequado quando se pretende compreender fenômenos inseridos em contextos reais e complexos, sobre os quais o investigador não detém controlo direto, quando se procura responder a questões do tipo como e porquê, permitindo captar a complexidade dos contextos educativos e institucionais (Yin, 2014).

A natureza descritivo-exploratória do estudo decorre da necessidade de caracterizar um fenómeno ainda pouco analisado no contexto específico do ensino superior português, assim como o de explorar percepções, motivações e experiências dos estudantes relativamente às modalidades de frequência da referida licenciatura. Tal como refere Gil (2008), os estudos exploratórios são adequados quando o objetivo consiste em aprofundar o conhecimento sobre uma realidade pouco estudada, enquanto os estudos descritivos permitem identificar características, padrões e relações entre variáveis.

O estudo centrou-se na experiência da frequência da licenciatura em RHCOEaD, no IPLeiria. A escolha deste caso justifica-se pelo seu potencial e relevância enquanto oferta formativa que responde a públicos diversificados, nomeadamente adultos trabalhadores e estudantes com percursos académicos interrompidos, enquadrando-se nos princípios da aprendizagem ao longo da vida.

Definiram-se como objetivos do estudo: i) perceber o papel de uma licenciatura em EaD, de uma instituição de ensino superior portuguesa, na promoção da aprendizagem ao longo da vida segundo a perspetiva dos estudantes que a frequentam; ii) conhecer as motivações dos estudantes para a realização da licenciatura em EaD; iii) compreender os desafios enfrentados e iv) identificar as expectativas quanto ao acesso ao mercado de trabalho e/ou à progressão/requalificação profissional.

3.1. INSTRUMENTO DE RECOLHA DOS DADOS

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, opção considerada metodologicamente adequada face às características do universo em estudo, nomeadamente a sua heterogeneidade e dispersão territorial, que abrangeu participantes residentes em diferentes zonas do país, na região autónoma da Madeira e no estrangeiro (Bélgica, França, Países Baixos, Suíça e Costa do Marfim). A utilização deste instrumento possibilitou alcançar um número alargado de respondentes, assegurando simultaneamente acessibilidade, anonimato e rapidez na obtenção das respostas, aspetos amplamente valorizados em investigações quantitativas em contexto educativo (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019).

O processo de concepção do instrumento foi orientado tendo em conta os objetivos do estudo e o quadro conceitual, assegurando a coerência entre as dimensões de análise e os conteúdos explorados no questionário. As questões foram elaboradas de modo a obter respostas claras, consistentes e interpretáveis, respeitando princípios de validade e fiabilidade recomendados na literatura metodológica (DeVellis, 2017).

O instrumento, com um total de 21 questões de resposta fechada, foi organizado em cinco dimensões principais: (i) caracterização geral dos participantes; (ii) motivações para a escolha do curso; (iii) dificuldades sentidas na sua realização; (iv) fatores associados ao sucesso académico; e (v) expectativas e oportunidades profissionais emergentes da formação. Cada uma destas dimensões foi construída de modo a responder diretamente aos objetivos definidos, permitindo uma recolha de dados alinhada com o propósito do estudo e sustentando a análise dos resultados.

A administração do questionário decorreu em ambiente digital, recorrendo à plataforma *Google Forms*. Previamente à sua aplicação, o instrumento foi sujeito a um processo de avaliação por peritos, envolvendo dois docentes com experiência na área científica e metodológica, cujas observações contribuíram para o aperfeiçoamento da redação e da estrutura de algumas questões. Após esta fase, foi realizado um estudo piloto com um pequeno grupo de participantes com perfil semelhante ao da população-alvo, com o objetivo de testar a compreensibilidade e funcionalidade do questionário. Não tendo sido identificadas limitações relevantes, o instrumento foi posteriormente disponibilizado aos participantes através de correio eletrónico institucional. Os dados foram analisados através de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

Em todas as fases do processo foram salvaguardados os princípios éticos da investigação, assegurando-se a transparência quanto aos objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados e a natureza voluntária da participação. O consentimento informado foi obtido no início do questionário, permitindo aos participantes tomar uma decisão consciente e esclarecida quanto à sua colaboração.

3.2. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Consideram-se participantes no estudo todos os estudantes do curso em RHCOEaD inscritos no ano letivo 2024/2025 (n=70). Tratando-se de uma amostragem não probabilística, por conveniência (Coutinho, 2018).

Os estudantes foram contactados através do envio de uma mensagem de correio eletrónico, remetida para os seus endereços institucionais (domínio IPLeiria), no dia 4 de abril de 2025. A mensagem apresentava uma breve descrição dos objetivos da investigação, garantindo o anonimato e

a confidencialidade das respostas, solicitando a colaboração dos estudantes através do preenchimento de um questionário online, disponível na plataforma *Google Forms*, cujo link estava acessível no corpo da mensagem. As respostas foram recolhidas até ao dia 30 de abril de 2025, tendo sido validadas 27 respostas, representando uma taxa de participação (38,6%). Durante o período de recolha de dados, foram adotadas estratégias de reforço da participação, designadamente com o reenvio do email, e a solicitação de apoio aos delegados de curso para a sua divulgação através de plataformas de comunicação informal (ex. Whatsapp). A taxa de participação observada poderá estar associada a diversos fatores, entre os quais a menor adesão a estudos de natureza académica ou a consulta irregular do correio eletrónico institucional, não sendo, contudo, possível determinar com precisão as razões subjacentes à não participação.

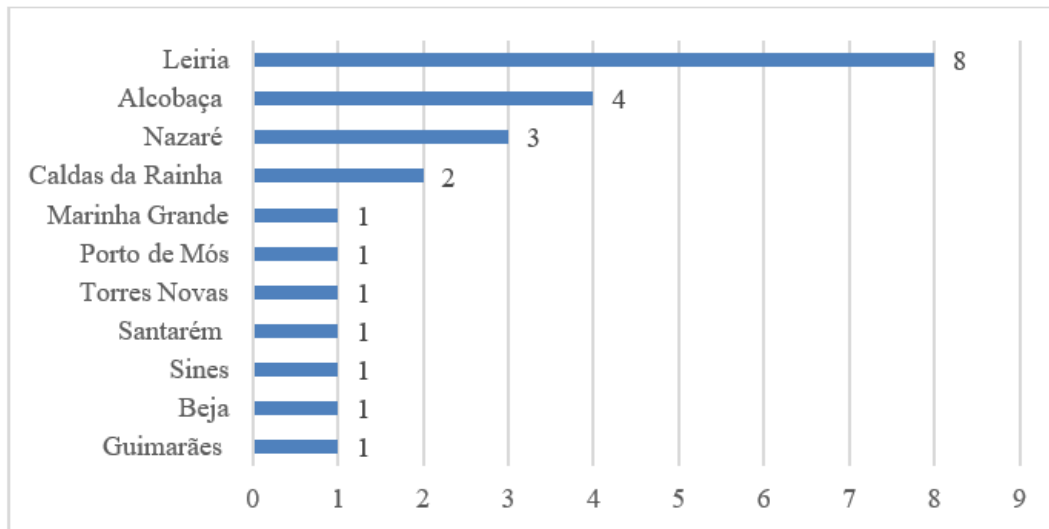
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. PERFIL DOS ESTUDANTES

A amostra assim constituída (n=27), apresenta **idades** compreendidas entre os 19 e os 54 anos, numa média de 37 anos. É maioritariamente composta por estudantes de nacionalidade portuguesa (n=24), há dois estudantes que nasceram em França e um em África. Dos estudantes com nacionalidade estrangeira, apurou-se que, à data, dois se encontravam em Portugal, e um na Costa do Marfim, por motivos laborais.

Relativamente à **residência** atual, a maioria (n=24) residia em Portugal continental (Gráfico 1), no entanto três respondentes viviam no estrangeiro: Costa do Marfim, Suíça e Países Baixos (n=1 em cada caso).

Gráfico 1 – Concelhos de residência



Os dados evidenciam uma distribuição geográfica heterogénea dos respondentes, com a maioria a residir em Portugal continental, mas incluindo também estudantes a viver no estrangeiro. A possibilidade de frequentar o curso independentemente do local de residência confirma uma das principais potencialidades do ensino a distância, a flexibilidade espacial (Moore & Kearsley, 2012). A dispersão geográfica dos estudantes não surge, assim, como um obstáculo ao processo formativo, mas antes como um indicador da capacidade do EaD em responder a necessidades educativas diversificadas, reforçando o seu papel estratégico no atual panorama do ensino superior.

Por outro lado, estes resultados corroboram a adequação do ensino a distância enquanto estratégia institucional de democratização do acesso ao ensino superior, ao permitir a participação de públicos que, por razões profissionais, familiares ou geográficas, teriam dificuldades em integrar ofertas exclusivamente presenciais (Tait, 2018; UNESCO, 2002; European Commission, 2020).

Sobre os **percursos educativos**, 92,6% dos respondentes referem ter tido uma pausa entre a conclusão do ensino secundário e o ingresso no ensino superior. A duração destas interrupções varia entre 1 e 38 anos, sendo que, em 60% dos casos, foi superior a 10 anos e, desses, 24%, interrompeu durante mais de 20 anos. Apenas dois respondentes (7,4%) não interromperam os estudos após o ensino secundário, são os estudantes mais novos e sem experiência profissional.

A análise dos percursos académicos dos participantes evidencia a existência de trajetórias educativas marcadas por interrupções prolongadas dos estudos. Estes percursos não lineares refletem características comuns dos estudantes adultos e não tradicionais (Correia & Mesquita, 2006), cujas

experiências formativas são condicionadas por fatores de natureza profissional, familiar e social. Os resultados estão em linha com Lopes (2014) e Merril (2015), que identificam a interrupção e o regresso tardio ao ensino superior como elementos estruturantes das trajetórias educativas desses públicos.

No que respeita à **forma de ingresso no curso**, os dados evidenciam a predominância de estudantes provenientes do regime de maiores de 23 anos (M23), que representam mais de metade da amostra (n=14). Seguem-se os estudantes que ingressaram através de exames nacionais (n=6), os que ingressaram pela via Mudança Par Instituição Curso (MPIC) (n=5), um reingresso (n=1) e uma entrada via concursos especiais (TeSP) (n=1). Esta distribuição confirma a forte presença de públicos adultos e com trajetórias educativas não lineares, característica frequentemente associada a contextos de ensino a distância e à aprendizagem ao longo da vida.

Importa destacar que os seis estudantes que ingressaram pela via do Reingresso/MPIC interromperam o seu percurso no ensino superior, os motivos apontados salientam, sobretudo, a dificuldade em conciliar a vida profissional, pessoal e académica (83,3%; n=5), evidenciando o peso das exigências externas ao contexto académico na descontinuidade dos percursos formativos.

Este dado ganha particular relevância quando articulado com o perfil de ingresso, na medida em que evidencia que os estudantes que regressam ao ensino superior o fazem após experiências prévias de interrupção marcadas por constrangimentos estruturais, sobretudo associados à gestão de múltiplos papéis pessoais e profissionais. Para além deste fator central, surgem, com menor expressão, motivos como a falta de motivação (33,3%; n=2) e dificuldades relacionadas com tempo, suporte familiar ou condições financeiras (16,7%; n=1 em cada caso), reforçando a natureza multifatorial destes processos.

A conjugação destes resultados permite sustentar que o reingresso no ensino superior não ocorre de forma aleatória, mas antes como parte de trajetórias marcadas por interrupções e reconfigurações, típicas de estudantes adultos. Neste sentido, a elevada representatividade de estudantes M23 e de situações de reingresso reforça a ideia de que esta oferta formativa se dirige, de forma significativa, a públicos que procuram retomar percursos educativos anteriormente interrompidos.

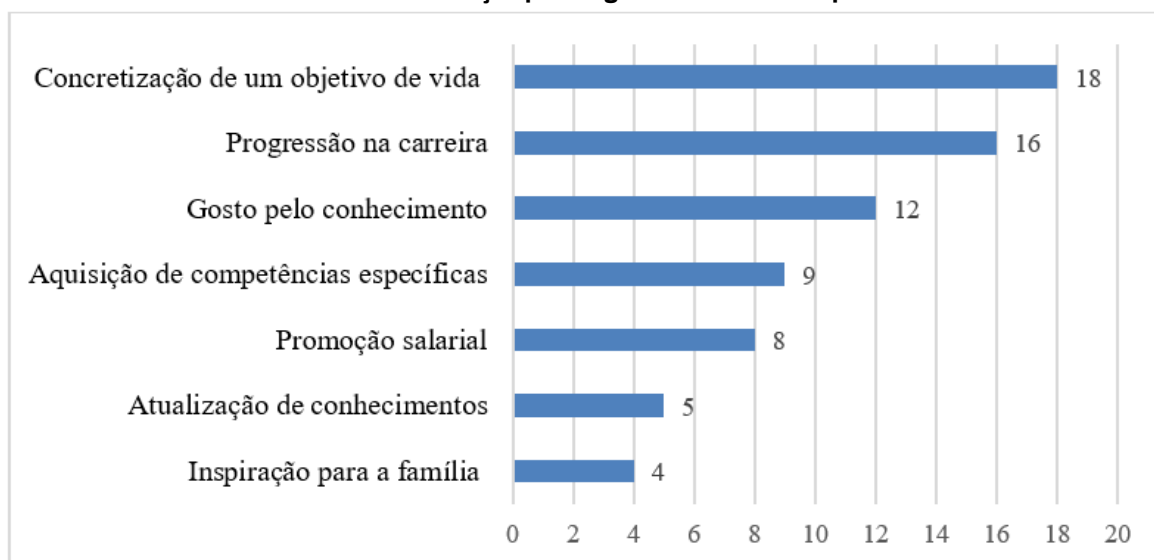
Relativamente à **situação profissional** dos estudantes durante a frequência da licenciatura, os dados evidenciam de forma inequívoca a predominância de estudantes trabalhadores. A maioria dos respondentes (75%) encontra-se a trabalhar a tempo inteiro, sendo ainda relevante a proporção de estudantes que conciliam os estudos com atividade profissional a tempo parcial (17,9%). Apenas uma minoria residual (7,1%) indica não ter experiência profissional, não se registando casos de interrupção laboral para efeitos de estudo ou de desemprego.

Estes resultados permitem caracterizar o perfil dos estudantes como maioritariamente adulto e inserido no mercado de trabalho, confirmando a presença de públicos não tradicionais no ensino superior. A elevada incidência de estudantes trabalhadores reforça a importância de modelos de ensino flexíveis, capazes de acomodar as exigências decorrentes da conciliação entre vida profissional, pessoal e académica.

4.2. MOTIVAÇÕES

Quando questionados sobre as principais motivações para o ingresso no ensino superior destacam-se a realização de um projeto de vida (n=18), a progressão na carreira (n=16) e a aquisição de conhecimentos (n=12). Motivações associadas a competências, a razões económicas e exemplo para a família são também valorizadas, como se representa no Gráfico 2. As principais razões apontadas assumem um carácter instrumental, sugerindo uma aposta consciente na valorização de competências com vista à progressão ou requalificação profissional, como evidenciado, entre outros, por Lopes (2014) e Quintas et al. (2014), mas também como um exemplo educativo para a família, aspeto também destacado por Fragoso e Valadas (2018).

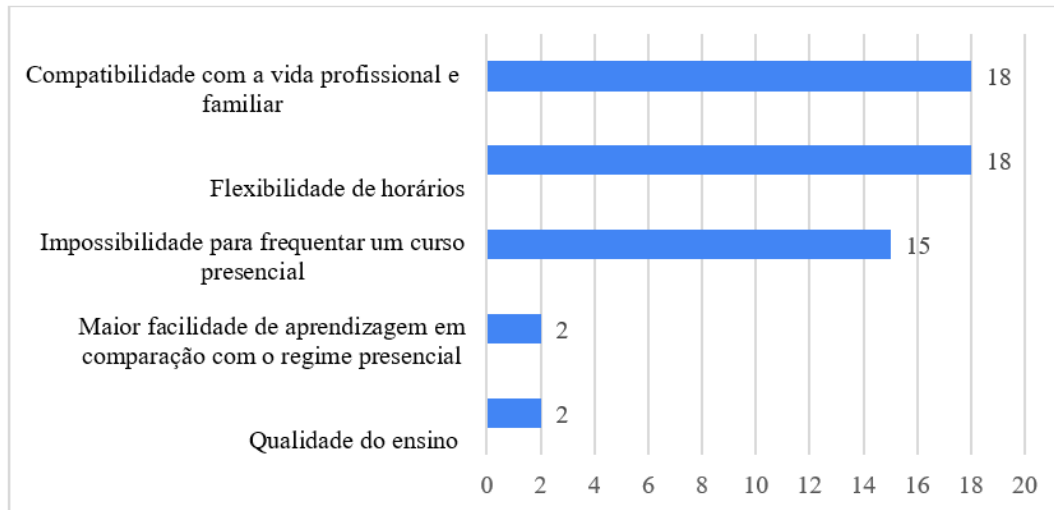
Gráfico 2 - Motivação para ingresso no ensino superior



A flexibilidade de horários que permite aos estudantes conciliar trabalho, família e estudos, ultrapassando simultaneamente as barreiras geográficas, é identificada como fator decisivo para a

escolha do curso de EaD (n=18). Esta razão justifica-se claramente quando se percebe que a maioria dos estudantes trabalha a tempo inteiro (n=25), sendo que apenas dois não têm vínculo laboral (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Razões para a escolha do curso em EaD



Considerando o cenário de inexistência da modalidade de ensino a distância, analisou-se a possibilidade de frequência do curso em regime presencial. Os resultados evidenciam de forma clara o papel determinante desta modalidade no acesso ao ensino superior. A maioria dos respondentes (60,7%) afirma que não conseguiria realizar a licenciatura caso esta apenas estivesse disponível em regime presencial, o que sublinha a centralidade do ensino a distância enquanto mecanismo de inclusão educativa.

Por outro lado, uma parte dos estudantes indica que poderia frequentar o curso em regime presencial, ainda que com limitações: 25% referem que o fariam em regime pós-laboral e 14,3% em regime diurno. Estes dados sugerem que, embora existam alternativas presenciais para alguns estudantes, estas não seriam igualmente acessíveis ou compatíveis com as suas condições de vida.

Importa ainda destacar que nenhum dos respondentes indicou a possibilidade de frequentar o curso noutra instituição, o que pode evidenciar uma combinação entre a especificidade da oferta formativa e a relevância da modalidade a distância como fator decisivo na escolha.

4.3. DESAFIOS

Relativamente aos desafios que o modelo de ensino a distância pode trazer, face ao ensino presencial, os respondentes apontaram, sobretudo, a falta de interação com docentes (n=19), a gestão do tempo de estudo autónomo (n=12) e a ausência de contacto e interação com colegas (n=7).

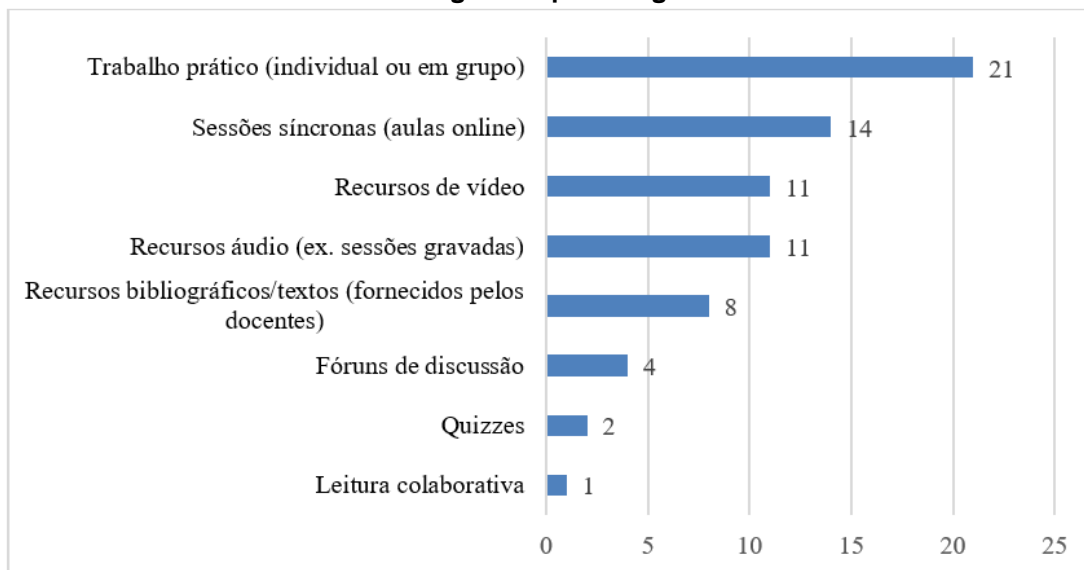
Os dados obtidos encontram-se alinhados com a literatura sobre o tema, ao apontar que a interação estudante-docente é um dos fatores com maior impacto nos resultados e na experiência dos estudantes em contextos de ensino a distância (Bernard et al., 2009). Paralelamente, as dificuldades reportadas na gestão do tempo no estudo autónomo corroboram as principais conclusões de Park e Choi (2009) ou Kara et al. (2019), salientando que o ensino a distância exige níveis elevados de autorregulação, sobretudo entre estudantes adultos que conciliam o estudo com responsabilidades profissionais e familiares. A ausência de contacto regular com os colegas, salientada pelos respondentes, está em consonância com estudos que apontam o isolamento académico e a falta de sentido de comunidade (académica) como desafios estruturais do ensino a distância, que podem ter implicações na motivação, no envolvimento e no sucesso dos estudantes (Rovai, 2002; Richardson et al., 2017).

4.4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Neste sentido, as estratégias de aprendizagem mais valorizadas pelos respondentes (Gráfico 4), designadamente: os trabalhos práticos, individuais ou em grupo (n=21); as sessões síncronas (n=14) e os recursos audiovisuais (n=11), podem ser compreendidas como respostas diretas aos desafios anteriormente identificados. A valorização dos trabalhos práticos sugere a importância atribuída a atividades estruturadas, aplicadas e orientadas para a ação, que favorecem o envolvimento ativo e apoiam processos de autorregulação, em consonância com estudos que sublinham a relevância da autonomia e da aprendizagem autorregulada em contextos de ensino a distância (Park & Choi, 2009; Kara et al., 2019). Por sua vez, a preferência pelas sessões síncronas reforça a centralidade da interação estudante-docente e da presença pedagógica, reconhecidas na literatura como fatores determinantes para a satisfação e o sucesso dos estudantes em ambientes online (Bernard et al., 2009; Martin & Bolliger, 2018). A valorização dos recursos audiovisuais está alinhada com investigações que evidenciam o papel destes materiais na clarificação dos conteúdos, na flexibilização do acesso à aprendizagem e na promoção do envolvimento cognitivo, particularmente em contextos onde o contacto presencial é limitado (Ausburn, 2004; Rivera-Vargas et al., 2021).

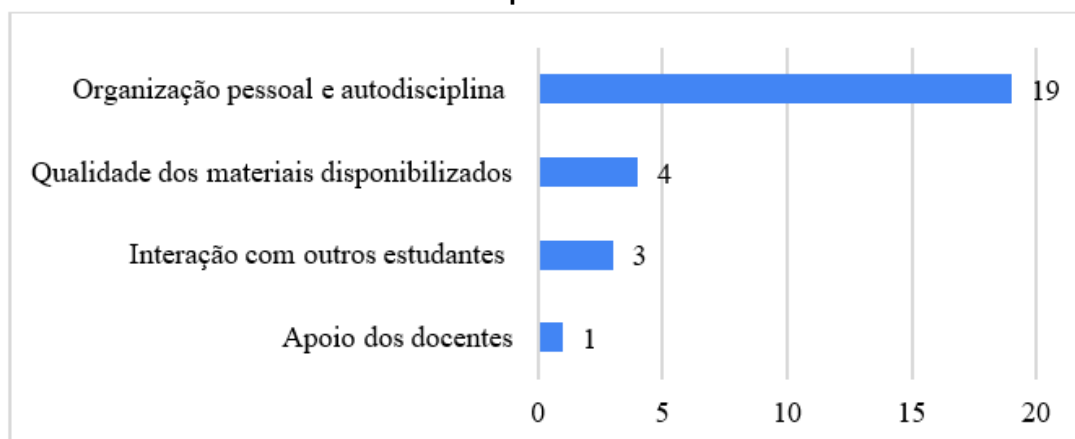
Os resultados sugerem que os estudantes tendem a valorizar estratégias pedagógicas que mitiguem o isolamento, reforcem a interação e ofereçam estrutura e apoio ao estudo autônomo, em linha com os padrões identificados na literatura sobre ensino a distância.

Gráfico 4 - Estratégias de aprendizagem mais eficazes



Para além das motivações, dos desafios e das estratégias de aprendizagem identificadas, os respondentes foram igualmente questionados sobre os fatores que, na sua perspetiva, mais contribuem para o **sucesso académico** no ensino a distância (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Fatores para o sucesso académico



A valorização da organização pessoal e da autodisciplina (70,4%) sugere que os estudantes reconhecem o ensino a distância como um contexto exigente em termos de autorregulação, corroborando perspectivas que enfatizam a autonomia do aprendente como elemento estruturante destes modelos educativos (Garrison, 2011). Por outro lado, a valorização, ainda que em menor grau, dos materiais pedagógicos (14,8%), da interação com outros estudantes (11,1%) e o apoio dos docentes (3,7%) evidencia que o sucesso não depende exclusivamente de características individuais, mas também de condições pedagógicas e relacionais adequadas (Anderson, 2008; Sangrà et al., 2012).

4.5. EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Apesar dos obstáculos anteriormente assinalados sobre a realização do curso nesta modalidade, a percepção global dos inquiridos é majoritariamente positiva. A maioria dos respondentes (64,3%) considera que a frequência do curso contribuirá significativamente para o aumento das suas oportunidades profissionais, enquanto 21,4% entende que esse contributo será positivo, ainda que limitado a determinadas áreas.

A grande maioria dos participantes (85,7%) reconhecem um impacto favorável da formação no seu percurso profissional, o que reforça a percepção do ensino superior e, em particular, do ensino a distância como estratégias de qualificação e de progressão no mercado de trabalho.

Ainda assim, importa salientar que 14,3% dos estudantes manifesta incerteza quanto a esse impacto, o que pode refletir fatores como a especificidade das trajetórias profissionais, a área de formação ou a percepção das condições do mercado de trabalho. Não se registam respostas negativas, o que reforça a ausência de percepções desfavoráveis relativamente ao valor da formação.

Esta percepção encontra respaldo na literatura, que tem vindo a evidenciar o papel da EaD como instrumento de inclusão, (re)qualificação e promoção da aprendizagem ao longo da vida, tanto em estudos internacionais (Tait, 2018; Zawacki-Richter et al., 2020) como em investigações desenvolvidas no contexto nacional (Neves et al., 2017; Seabra, 2018; Bastos, Sequeira & Barros, 2019; Henriques et al., 2020, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem responder aos objetivos definidos, evidenciando, em primeiro lugar, que a educação a distância constitui um mecanismo relevante de promoção da aprendizagem ao longo da vida, particularmente junto de estudantes adultos com percursos académicos não lineares.

No que respeita às motivações de ingresso, os dados apontam para a valorização da flexibilidade e da possibilidade de conciliação entre a vida profissional, pessoal e académica, confirmando o papel desta modalidade de ensino na reconfiguração de trajetórias formativas. Relativamente aos desafios identificados pelos estudantes, destacam-se as dificuldades associadas à gestão do tempo e à interação pedagógica, aspetos que evidenciam exigências acrescidas de autorregulação. Por sua vez, os fatores associados ao sucesso académico sublinham a importância da interação com docentes, da qualidade dos materiais pedagógicos e da adoção de metodologias ativas e colaborativas.

A análise desenvolvida reforça, assim, a pertinência do modelo pedagógico subjacente à licenciatura em EaD, assente numa abordagem centrada no estudante e na utilização articulada de recursos digitais síncronos e assíncronos, enquanto instrumento de promoção da acessibilidade educativa. Neste quadro, do ponto de vista teórico, o estudo contribui para a compreensão do *b-learning* em instituições de ensino superior de matriz presencial, evidenciando os seus desafios e potencialidades; do ponto de vista prático, reforça a necessidade de estratégias pedagógicas centradas na interação, no acompanhamento próximo e no apoio à autorregulação dos estudantes; ao nível institucional, evidencia a importância de políticas orientadas para públicos adultos e trabalhadores, capazes de responder à diversidade de perfis e necessidades.

Pese embora a dimensão da amostra ser reduzida, tal fator deve ser interpretado à luz do desenho descritivo-exploratório do estudo e do seu foco num caso específico. Neste enquadramento, a robustez da análise não reside na generalização estatística, mas na sua capacidade de produzir conhecimento contextualizado e teoricamente informado. Os dados obtidos permitem, assim, identificar tendências relevantes e contribuir para a definição de linhas de investigação futura.

Em síntese, a educação a distância revela-se uma modalidade com elevado potencial estratégico para o ensino superior português, ao favorecer a inclusão, a flexibilidade e a adaptação a percursos formativos diversificados. A sua consolidação enquanto política educativa constitui um elemento central para reforçar o acesso, a permanência e o sucesso no ensino superior, bem como para afirmar a sua função social num contexto de transformação contínua.

AGRADECIMENTOS

O trabalho desenvolvido por Sara Mónico Lopes é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UID/05507/2025 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UID/05507/2025>.

O trabalho de investigação desenvolvido por Susana Sardinha Monteiro é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do contrato-programa UID/04112/2025.

Agradece-se adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) pelo apoio prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Ausburn, L. J. (2004). *Course Design Elements Most Valued by Adult Learners in Blended Online Education Environments*. Educational Media International. 15791333.pdf

Bastos, G., Sequeira, R. M., & Barros, D. M. V. (2019). O papel da educação online na formação de adultos: O caso da Universidade Aberta. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 89–102. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.06> revistas.ulusofona.pt

Beck, U. (2000). *The brave new world of work*. Polity Press. https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=the-brave-new-world-of-work--9780745624103

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. https://www.researchgate.net/publication/249798035_A_Meta-Analysis_of_Three_Types_of_Interaction_Treatments_in_Distance_Education

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona-Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-global-auction-9780199590230>

Cocquyt, C., Doep, N. A., Zhu, C., Greef, M. D., & Vanwing, T. (2017). Examine Social Inclusion and Social Capital among Adult Learners in Blended and Online Learning Environments. *European Journal for Research on the Education and Learning for Adults*, 8, 77-101. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9111>

Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52001DC0678>

Conselho da União Europeia (2018). Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, C189, 1–13.

Correia, A. & Mesquita, A. (2006). *Os Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Editora Sílabo.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/scale-development/book246123>

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Internet%2C+Phone%2C+Mail%2C+and+-Mixed+Mode+Surveys%3A+The+Tailored+Design+Method%2C+4th+Edition-p-9781118456149>

Edisherashvili, N, Saks, K., Pedaste, M. & Leijen, Ä. (2022). Supporting Self-Regulated Learning in Distance Learning Contexts at Higher Education Level: Systematic Literature Review. *Front. Psychol* 12:792422. doi: 10.3389/fpsyg.2021.792422

European Commission (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>

Faria, S. & Monteiro, S. (2024). A Licenciatura em “Relações Humanas E Comunicação Organizacional” – do Regime Presencial à Educação a Distância. In S. M. Lopes, S. Faria & S. S. Monteiro (Coord.), *Metodologias e práticas educativas no ensino superior – visões multidisciplinares* (pp.73-100). Almedina.

Fragoso, A. & Valadas, S. (2018). *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC

Garrison, D. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Routledge.

Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. Routledge. <https://www.routledge.com/Runaway-World/Giddens/p/book/9780415923192>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.

Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Bonk, C.J. and Graham, C.R., (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco, 3-21.

Henriques, S., Neves, C., Silva, A. P., Abrantes, P., Ramos, M. R., Jacquinet, M., Bäckström, B., Falé, I., & Magano, O. (2023). Literacia e inclusão digital no ensino superior online: Impactos em adultos diplomados. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 101, 29–51. <https://doi.org/10.7458/SPP202310126792> Repositório Aberto

Henriques, S., Neves, C., Silva, A., Abrantes, P., Bäckström, B., Falé, I., Jacquinet, M., Magano, O. & Ramos, M. (2020). Ensino superior a distância e o desenvolvimento de competências profissionais: Uma análise com base nas percepções dos diplomados. *Fórum Sociológico*, 37, 49–62. <https://journals.openedition.org/sociologico/9511>

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55. <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2008/11/eqm0848.pdf>

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.

Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Çagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A systematic review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. <https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.11.1.929>

Lencastre, J. A. E Chaves, J. H. (2005). "O b-learning como metodologia de aprendizagem: um estudo para a sua utilização na disciplina de Tecnologia Educativa". VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26095/1/Lencas->

tre_bLearning_como_metodologia_de_aprendizagem_VIIIgalaico2005.pdf.pdf

Lopes, N. & Gomes, A. (2020). O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior. *Revista Practicum*, 5(1), 106-120.

Lopes, S. M. (2014). *Trajetórias Sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Chiado Editora.

Martin, F. & Bolliger, D.U. (2018). Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>

Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1859–1871. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2014.914918>

Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-29). Routledge.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Monteiro, S. S. (2023). A visão partilhada dos Estados Membros rumo a um Espaço Europeu de Educação. C. Mangas e J. Sousa. (Coord.) *Educação Inclusiva e Acessível: Oportunidades e Sinergias* (pp. 11-28). Almedina.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120169_por

Neves, C., Henriques, S., Abrantes, P., Bäckström, B., Jacquinet, M., & Magano, O. (2017). Licenciados da Universidade Aberta: Percursos, motivações e aprendizagens em ambiente digital. *Investigar em Educação*, 6, 175–197. <https://www.up.pt/journals/index.php/spce/article/view/1704/993>

OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/9789264313835-en.pdf

OECD(2010). *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2010/08/learning-for-jobs_g1g103ea/9789264087460-en.pdf

Park, J.-H., & Choi, H.-J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in on-line learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217. https://www.researchgate.net/publication/220374458_Factors_Influencing_Adult_Learners'_Decision_to_Drop_Out_or_Persist_in_Online_Learning

Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, & Comissão Europeia. (2017). *Pilar Europeu dos Direitos Sociais*. Comissão Europeia.

Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa De Educação*, 27(2), 33–56. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>

Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). *Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217300742?via%3Dihub>

Rivera-Vargas, P., et al. (2021). *Exploring students' learning experience in online education: analysis and improvement proposals based on the case of a Spanish open learning university*. *Education Tech Research Dev* <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10045-0>

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1–16. https://www.researchgate.net/publication/26468259_Building_Sense_of_Community_at_a_Distance

Sangrà, A., Badia, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia, L., Romeu, T. (2022). *Improving online teaching: Practical guide for quality online education*. Barcelona: Editorial UOC / International Association of Universities.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145–159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

Safarifard, R., Lavasani, M. G., Hejazi, E., & Thani, F. N. (2024). Pedagogical aspect of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Knowledge Management & E-Learning*, 16(3), 521–546.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students* (8th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-gb/subject-catalog/p/research-methods-for-business-students/P200000006304>

Seabra, F. (2018). Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: Perfil acadêmico dos estudantes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. In J. C. Morgado et al. (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: Desafios contemporâneos* (pp. 182–196). Universidade do Minho, CIEd. <https://hdl.handle.net/10400.2/7271>

Tait, A. W. (2018). Education for Development: from distance to open education. *Journal of Learning for Development*, 5(2), pp.101–115. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i2.294>

UNESCO. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

UNESCO. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463>

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I. & Xiao, J. (2020). Elements of open education: An invitation to future research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319–334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>