

## Repositório ISCTE-IUL

---

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2019-05-08

Deposited version:

Publisher Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Lopes, S. L., Almeida, F. & Ferreira, A. I. (2017). Ensino à distância: comparação entre Blended learning e ensino exclusivamente presencial numa escola de gestão portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*. 21 (2), 70-92

Further information on publisher's website:

<http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2017/PEC2017N2/index.html>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Lopes, S. L., Almeida, F. & Ferreira, A. I. (2017). Ensino à distância: comparação entre Blended learning e ensino exclusivamente presencial numa escola de gestão portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*. 21 (2), 70-92. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

---

### Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

---

## **Ensino à Distância: Comparação entre Blended Learning e Ensino Exclusivamente Presencial numa Escola de Gestão Portuguesa.**

**Sara L. Lopes - ISCTE-IUL<sup>19</sup>**

**Filomena Almeida – ISCTE-IUL<sup>20</sup>**

**Aristides I. Ferreira – ISCTE-IUL<sup>21</sup>**

### **RESUMO**

O crescimento e a expansão da internet, bem como a recente valorização da acreditação das escolas de gestão, vieram trazer transformações tecnológicas no ensino superior em Portugal, que passam pela aposta em modelos de educação à distância, tais como o *blended learning*. Este artigo procurou compreender se diferentes abordagens metodológicas (presencial VS *blended learning*) refletiram diferentes desempenhos nos resultados escolares de 959 estudantes de uma escola de gestão portuguesa. Os resultados revelaram um melhor desempenho dos alunos no método de ensino *blended learning*. Deste modo, o investimento tecnológico exigido pelos processos de acreditação, se for bem implementado, pode traduzir-se na melhoria do desempenho dos estudantes, contribuindo para o prestígio das universidades que nele investem.

**Palavras-chave:** Blended learning; Ensino Presencial; Gestão; Ensino Superior.

---

<sup>19</sup> [sllsa@iscte-iul.pt](mailto:sllsa@iscte-iul.pt)

<sup>20</sup> [filomena.almeida@iscte-iul.pt](mailto:filomena.almeida@iscte-iul.pt)

<sup>21</sup> [aristides.ferreira@iscte-iul.pt](mailto:aristides.ferreira@iscte-iul.pt)

Em pleno século XXI assistimos a mudanças de paradigma ao nível do ensino superior. Estas mudanças surgiram em Portugal devido à necessidade de aumento da competitividade do Ensino Superior e à preocupação com a redução da dependência dos fundos provenientes do Estado, no caso das universidades públicas (Comissão Setorial para a Educação e Formação, 2014). Isto levou as universidades a focarem-se em atrair alunos provenientes do estrangeiro e a entrar numa competitividade que ultrapassa as fronteiras do território Português, sendo a internacionalização do ensino superior um vetor estratégico assumido por muitos Reitores (Rosa, Santos, Cardoso, & Amaral, 2010). Em Portugal esse vetor é ainda mais vincado nas escolas de gestão. Na realidade, as escolas procuram desenvolver uma cultura orientada para o mercado, que resulta numa maior visibilidade nos rankings internacionais e consequente capacidade para atrair (ao nível do 2º e 3º ciclos) alunos das melhores escolas do mundo (Scherer, Javalgi, Bryant, & Tukul, 2005). Para que seja possível entrar nesses rankings as escolas procuram obter creditações internacionais como a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) ou a *EFMD Quality Improvement System* (Equis). Estes processos de acreditação são extremamente rigorosos e competitivos, exigindo um conjunto de procedimentos e regras que introduzem alterações estruturais e estratégicas nas universidades (AACSB, 2005). Uma das alterações é precisamente a avaliação dos objetivos de aprendizagem associados a cada unidade curricular (UC): cada UC deve ser avaliada em função dos objetivos de aprendizagem considerados fundamentais para uma escola de gestão (AACSB, 2005). Apesar da sua importância, existe uma reduzida preocupação para apresentar as evidências empíricas dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos alunos. Este artigo procura responder a esta lacuna da literatura, focando-se na importância dos objetivos de aprendizagem e fazendo a sua avaliação em duas UC de uma escola de gestão portuguesa.

Outra das alterações emergentes prende-se com o recurso a novas tecnologias. Para serem competitivas, as universidades procuram desenvolver conteúdos de aprendizagem a serem difundidos junto de uma audiência muito maior do que aquela que seria possível em contexto presencial de sala de aula (Dickfos, Cameron, & Hodgson, 2014). Para isso, recorrem ao ensino à distância e a metodologias mistas de aprendizagem (*blended learning*). Apesar da sua importância, poucos esforços têm sido feitos para perceber as reais vantagens do *blended learning* na aprendizagem efetiva dos alunos (Abraham, 2007). Este estudo procura contribuir para a literatura existente, comparando resultados de desempenho dos alunos em duas

unidades curriculares, considerando uma abordagem tradicional (presencial) e outra mista (*blended learning*).

Face ao exposto, com este artigo procuramos refletir sobre a importância das creditações e da standardização de processos associada aos processos de acreditação. Sendo uma tendência das escolas de gestão em Portugal, quais as possíveis inferências que podemos projetar no ensino superior em Portugal? Por outro lado, procuraremos compreender se o esforço realizado na mudança de modelos pedagógicos e investimento em tecnologia, é acompanhado pelo desempenho dos alunos. Tendo como ponto de partida duas unidades curriculares com conteúdos distintos, procuraremos compreender se a abordagem metodológica (presencial VS *blended learning*) reflete diferentes desempenhos nos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares em estudo.

### **Abordagem Metodológica Presencial vs *Blended Learning***

O crescimento e a expansão da internet, assim como a evolução e maior acessibilidade das tecnologias associadas, possibilitaram a transformação e reestruturação dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos no ensino superior, aumentando a popularidade de várias formas de educação à distância (Singh, O'Donoghue, & Worton, 2005). A educação à distância tem como princípio fundamental a capacidade de ensinar em situações em que professores e alunos não se encontram no mesmo espaço (Guzer & Caner, 2014). Desta forma, é composta por um conjunto de atividades de aprendizagem suportadas através das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Brown, Murphy, & Wade, 2006). Nas últimas décadas assistiu-se a um *boom* no estudo e implementação destas técnicas, levando à criação de terminologias como *online learning*, *e-learning* e *blended learning* (Arbaugh, 2014; Guzer & Caner, 2014).

Em Portugal, uma revisão da literatura foi realizada com os dados do projeto TRACER, para recolher e sistematizar informação para a caracterização do uso das tecnologias da comunicação nas instituições de ensino superior público português. A análise permitiu verificar que as plataformas de gestão de aprendizagem surgem como uma das tecnologias mais usadas pelos estudantes e pelos docentes, sendo que grande parte das investigações realizadas em Portugal relatam estudos de caso no ensino superior português, explorando assim tecnologias muito específicas em contextos de aprendizagem (Morais, Pombo, Batista, Moreira, & Ramos, 2014). A revisão de literatura identificou a existência de evidências positivas relacionadas com o uso das tecnologias de comunicação, embora revele que as especificidades das metodologias

de aprendizagem implementadas dependem da curiosidade, da sensibilidade ou da necessidade sentida por docentes e estudantes (Morais et al., 2014). A pesquisa revelou que apesar da grande presença das tecnologias de comunicação nas atividades dos docentes e estudantes do ensino superior, observa-se grande disparidade em termos de intensidade e frequência do seu uso (Morais et al., 2014). A percepção é a de que a adoção das plataformas de gestão de aprendizagem é fortemente apoiada e suportada institucionalmente, sendo que as tecnologias de informação permitem realizar um conjunto diversificado de atividades em contextos de aprendizagem (Morais et al., 2014).

O *blended learning* surge neste quadro como um dos mais populares conceitos pedagógicos utilizados em contexto universitário. Apesar do desafio em se definir exatamente em que consiste o *blended learning*, é consensual que o conceito combina o ensino *online* com o ensino presencial (onde docente e aluno se encontram no mesmo espaço físico ao mesmo tempo), de um modo intencional e pedagogicamente valioso tanto para os professores como para os alunos (Arbaugh, 2014). Deste modo, pretende integrar diferentes modelos de ensino e diferentes estilos de aprendizagem, adotando as melhores características da interação cara-a-cara com a utilização das melhores ferramentas tecnológicas (Dickfos et al., 2014).

Num contexto atual pautado por constantes e rápidas mudanças a nível tecnológico que afetam tanto as empresas como as universidades, uma prioridade do ensino superior é desenvolver as competências técnicas e genéricas dos seus alunos, para que a transição da universidade para o mundo do trabalho seja realizada com sucesso (Dickfos et al, 2014). No mundo empresarial as técnicas de ensino à distância são vistas como uma forma de aumentar a competitividade, garantindo que os trabalhadores estão continuamente a aprender e a melhorar as suas competências sem os custos elevados de tempo e deslocações para longe do trabalho (Florea, 2010).

Estas mudanças tecnológicas relativas à natureza do trabalho sugerem que quando os estudantes universitários forem para o mercado de trabalho, poderão deparar-se com contextos de trabalho virtuais. Neste contexto, os programas de ensino convencionais podem não ser capazes de satisfazer as expectativas das empresas empregadoras (Jim, 2015). Assim, para as universidades possibilitarem um melhor desenvolvimento profissional dos seus alunos, algumas componentes do ensino tradicional cara-a-cara podem ser substituídas por técnicas de ensino *online*, de modo a ir ao encontro das características e exigências do mundo de trabalho atual (Arbaugh, 2014). Estudos revelam que ambientes de ensino *blended learning* podem aumentar a criatividade e o conhecimento profissional dos estudantes (Yeh, Huang & Yeh,

2011), para além de que alunos que optam por métodos de ensino à distância são vistos pelas empresas como pessoas mais comprometidas e disciplinadas (Jim, 2015).

A implementação do *blended learning* em cursos ligados à área da gestão tem sido alvo de atenção na literatura (Arbaugh, 2014). Estudos sobre a introdução de elementos *online* em cursos de carácter presencial indicam que estes estão positivamente associados a melhores resultados escolares nos cursos de gestão (Balotsky & Christensen, 2004; Clouse & Evans, 2003, citados por Arbaugh, 2014). Garrison e Kanuka (2004) na sua investigação também demonstraram que o *blended learning* pode facilitar uma maior experiência de aprendizagem nas instituições de ensino superior, comparando com métodos exclusivos de ensino presencial.

Chandra e Fisher (2009) estudaram as percepções de estudantes universitários acerca do método de ensino *blended learning*. Os resultados revelam que os estudantes consideraram estes ambientes de aprendizagem como convenientes, acessíveis, promotores de autonomia, promotores de interações positivas entre pares durante as aulas *online* e fáceis de acompanhar. Porém, os alunos relataram preferir esclarecer dúvidas com os professores cara-a-cara em vez de por correio eletrónico, o que realça a importância do *blended learning* como um método de ensino que maximiza os benefícios tanto do método presencial como do método *online* (Guzer & Caner, 2014).

Vários estudos indicam igualmente que os estudantes com método *blended learning* reportam maiores níveis de satisfação com o curso, em comparação com ambientes de ensino exclusivamente presenciais (Melton, Graf, & Chopak-Foss, 2009; Deliağaoğlu & Yıldırım, 2008). A investigação de Dickfos et al. (2014) revela que a utilização de métodos *blended learning* no ensino superior tem um impacto positivo na eficiência e justiça da avaliação (tanto na perspectiva do aluno como do professor) e na auto-reflexão dos alunos, podendo facilitar o ensino e aprendizagem de competências de comunicação oral. Outros estudos demonstram que os alunos preferem o *blended learning* devido à sua flexibilidade e acessibilidade, que lhes possibilita o planeamento da sua própria aprendizagem (Smyth, Houghton, Cooney, & Casey, 2012).

Apesar da crescente popularidade do *blended learning*, existem poucos estudos que analisam os seus *outcomes*, nomeadamente a relação entre este ambiente de aprendizagem e as notas finais dos alunos (Abraham, 2007). No que diz respeito aos resultados alcançados pelos estudantes, alguns estudos indicam que não existem diferenças significativas entre métodos *blended learning* e métodos presenciais (Guzer & Caner, 2014; Abraham, 2007). Por outro lado, um estudo comparativo de Abraham (2007) revelou que os alunos que experienciam este

ambiente de aprendizagem alcançam resultados significativamente mais elevados, na medida em que contribui para o aumento do seu nível de participação e responsabilização pela própria aprendizagem.

Estudos indicam que converter simplesmente um método tradicional de aprendizagem num método *online* não melhora necessariamente os *outcomes* dos estudantes (Abraham, 2007). Para se obterem melhores resultados, os ambientes de aprendizagem *blended learning* devem adotar um modelo pedagógico centrado no aluno, passando pela reestruturação de todas as matérias de aprendizagem, tornando-as significativamente mais ativas e centradas nos estudantes (Abraham, 2007). Um modelo pedagógico centrado no aluno deve proporcionar uma maior flexibilidade e um maior acesso à aprendizagem, fomentando o aumento da interação entre os estudantes (Abraham, 2007). Ao serem flexíveis em termos de espaço e tempo, os ambientes *blended learning* fornecem uma experiência educacional enriquecedora, com ênfase na aprendizagem ativa (Abraham, 2007). Ensinar e aprender em ambientes de aprendizagem *blended learning* é sem dúvida um grande desafio, mas ao mesmo tempo algo muito eficaz e inovador. O desafio passa então pelos professores conseguirem implementar uma pedagogia autodirigida e centrada no aluno, utilizando as novas tecnologias para criar aulas que sejam tanto eficazes tecnologicamente como significativas do ponto de vista dos alunos (Alves, Mendes, & Valença, 2017). A implementação do *blended learning* deverá ser feita com cautela, levando em consideração, o diálogo e a proximidade entre os pares, de forma a garantir um melhor controlo sobre os resultados pretendidos e contribuir para o sucesso da formação pessoal e profissional (Monteiro, Araújo, & Sousa, 2017).

Um dos produtos de ensino *online* mais popular tem sido os MOOC – *Massive open online courses* – caracterizados pelo seu carácter exclusivamente online. Os MOOC têm suscitado muito interesse na comunidade académica, por trazerem inovação ao sistema de educação e possibilitando novos modelos de negócios (Zancanaro & Domingues, 2017).

Porém, existe um grande debate na literatura acerca da qualidade e valor deste instrumento de aprendizagem (Capogna, 2015). Autores referem que apesar de ser um modelo de aprendizagem inovador, pode originar um mercado de educação apenas com a finalidade de certificação, e não de formação e construção de conhecimento (Capogna, 2015). Deste modo, os MOOC têm baixas taxas de conclusão, entre 5 a 15% (Sun, Cui, Yong, Shen, & Chen, 2015). Assim, a própria essência dos MOOC apresenta desafios, sendo necessário desenvolverem-se pesquisas relativas à sua sustentabilidade e às infraestruturas tecnológicas precisas para armazenar, gerir e difundir os cursos no formato MOOC (Zancanaro & Domingues, 2017). Uma

das formas utilizadas para aumentar o sucesso dos MOOC tem sido o *micro learning*, que consiste na aquisição de conhecimentos em passos pequenos e em espaços de tempo fragmentados (Sun et al., 2015). Com o *micro learning*, a apresentação e estruturação dos conteúdos *online* é feita através de atividades de curta duração e bem estruturadas, que não ultrapassam os quinze minutos (Sun et al., 2015).

Assim, o *blended learning* pode incluir na sua componente *online* cursos construídos tendo em conta os princípios do *micro learning*, e com isso beneficiar das suas vantagens, ao permitir que a transmissão de conteúdos de realize através de conjuntos de pequenas atividades de aprendizagem que ocorrem em curtos espaços de tempo (Capogna, 2015). Comparado com o *e-learning* tradicional, o *micro learning* apresenta uma maior flexibilidade ao poder ser apresentado em várias formas e ter menos limitações temporais (Sun et al., 2015). Este modelo de apresentação e estruturação de conteúdos *online* encontra-se também alinhado com investigações que indicam que os indivíduos aprendem melhor em sessões curtas e intensamente focalizadas, em vez de sessões de várias horas que causam sobrecarga de informação (Sun et al., 2015).

Consequentemente, no quadro atual do *blended learning* é importante a adoção de estratégias de *micro learning* na apresentação e estruturação de conteúdos *online*, de modo a obter-se uma melhor experiência na aprendizagem e nos seus *outcomes*. Deste modo, devido à indefinição na literatura acerca dos *outcomes* do *blended learning* (em oposição ao grande número de investigações que se tem focado nos *outcomes* dos MOOCs) o presente artigo procura perceber as vantagens reais do *blended learning* na aprendizagem efetiva dos alunos, analisando os resultados de desempenho de estudantes de uma escola de gestão portuguesa.

### **Novos Desafios nas Escolas de Gestão/Acreditações**

O ensino de gestão nas universidades é uma das disciplinas académicas mais expostas à comunidade académica internacional. As alterações decorrentes da globalização e das transformações tecnológicas têm levado as escolas de gestão a repensar a sua missão e a qualidade dos seus programas educativos (Scherer et al., 2005). Devido ao já referido crescimento do ensino *e-learning* e de programas de educação à distância, as escolas de gestão têm vindo a implementar programas que se adaptam a esta nova realidade (Scherer et al., 2005). Apesar da proliferação da educação à distância, existem receios acerca da qualidade destes programas. A garantia de qualidade tem-se tornado num desafio proeminente, não apenas para as instituições de ensino superior e para as agências de acreditação, mas também para os alunos

e para as empresas empregadoras (Chua & Lam, 2007). Sem a avaliação da qualidade, as universidades correm o risco de darem aos seus alunos uma experiência de aprendizagem online pobre (Chua & Lam, 2007).

Deste modo, tem aumentado o debate acerca do papel desempenhado por agências externas de acreditação (Scherer et al., 2005). Ao serem acreditados, os programas das universidades asseguram padrões de excelência elevados, para além de beneficiarem da divulgação da qualidade desses programas (Gaharan, 2007). A AACSB é a entidade mais valorizada e reconhecida no âmbito das acreditações na área da gestão (Gaharan, 2007). Segundo a AACSB, a finalidade da acreditação é garantir a qualidade de uma instituição ou de um programa educacional, sendo a determinação dessa qualidade baseada em vários fatores, tais como: o *design* e eficácia do currículo do programa; a capacidade de entrada e retenção de alunos; as contribuições intelectuais da universidade; a natureza e eficácia dos recursos usados para fins de aprendizagem e as qualificações, desenvolvimento e envolvimento da universidade (AACSB, 2005). A importância de cada um destes fatores depende dos objetivos educacionais e da própria missão da universidade ou do programa educacional, porém, a AACSB tem adaptado os seus *standards* de forma a responder a um ambiente atual mais global, diversificado e direcionado para a tecnologia (Gaharan, 2007). Ao utilizar *standards* mais flexíveis, a AACSB encoraja as instituições e departamentos de gestão a responderem com programas mais inovadores (Gaharan, 2007).

As instituições que adquirem esta acreditação reforçam o seu compromisso com a qualidade e melhoria contínuas, sendo que quando procuram a acreditação da AACSB têm como principais motivos: melhorar a reputação da instituição; desenvolver um plano curricular que melhor atenda às necessidades do mercado-alvo; acumulação de outros métodos de financiamento; aumentar o capital intelectual no ensino e na investigação; formar graduados competentes; conceder valor aos *stakeholders* e estabelecer alianças estratégicas com outras instituições acreditadas pela AACSB (Scherer et al., 2005).

Com cada vez mais escolas de gestão a procurarem acreditação pela AACSB, levantam-se questões acerca dos benefícios e desafios deste processo (Gaharan, 2007). Estudos indicam que nas instituições que obtêm esta acreditação o plano curricular é melhorado e alunos mais qualificados são atraídos para o programa. Do mesmo modo, os estudantes têm melhores oportunidades de trabalho, sendo que a ligação entre as instituições e os *stakeholders* é melhorada (Gaharan, 2007). Por outro lado, os desafios mais mencionados são o extensivo compromisso de tempo e de planeamento que a acreditação exige, o reduzido ou nenhum

aumento nos recursos financeiros e os salários dos docentes não serem aumentados (Gaharan, 2007).

Sendo que cada vez mais instituições procuram esta acreditação como forma de distinção em termos de qualidade, maior pressão pode ser aplicada a instituições que não são acreditadas (Gaharan, 2007).

Assim, este artigo tem como objetivo identificar se existem diferenças significativas nos resultados obtidos nas avaliações dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para duas UC's de comunicação, em função dos critérios e objetivos AACSB. Pretende-se então comparar os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram as UC's em regime presencial e os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram as mesmas UC's em regime *blended learning*.

### **Método**

Para atingir os objetivos pretendidos foram comparados os resultados das avaliações nos critérios AACSB para os objetivos de aprendizagem no domínio da comunicação oral e escrita. No caso da escola de gestão envolvida no estudo, os requisitos AACSB no domínio da aquisição e desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral são satisfeitos através de duas UC's incluídas no plano de estudos da escola de gestão. Os grupos comparados são equivalentes e diferem apenas no método pedagógico utilizado nas UC's em análise (comunicação oral e comunicação escrita). Os objetivos de aprendizagem e respetivos critérios de avaliação são os definidos e validados pela AACSB.

### **Amostra**

Foram analisados os resultados escolares de 959 estudantes do 1º ano das licenciaturas de uma escola de gestão de uma universidade pública portuguesa. Na amostra, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, 53,6 % são estudantes do sexo feminino (514 alunas) e os restantes 44,7% correspondem a estudantes do sexo masculino (429 alunos). Verificou-se a existência de 16 *missings*.

A UC com conteúdo de desenvolvimento de competências de comunicação oral foi frequentada por 446 estudantes em regime presencial e 459 em regime *blended learning*. Na UC com conteúdo de desenvolvimento de competências de comunicação escrita, 396 alunos frequentaram em regime presencial e 438 em regime *blended learning*.

### **Enquadramento**

As duas UC's em análise neste estudo fazem parte do plano de estudos de uma escola de gestão portuguesa, sendo lecionadas no primeiro ano de licenciatura, visando o desenvolvimento de competências de comunicação profissional. Ambas as unidades curriculares no ano letivo 2014/2015 eram lecionadas em regime exclusivamente presencial, porém, no ano letivo 2015/2016, foi implementado o regime *blended learning*, combinando os métodos *online* e presencial. De realçar que essa foi a única mudança realizada. Os programas, conteúdos, coordenadores, docentes das UC's e respetivos instrumentos e critérios de avaliação não sofreram alterações.

### **Descrição das Unidades Curriculares**

Uma das UC visa o desenvolvimento de competências de comunicação oral, sendo em regime presencial ministrada através de aulas presenciais teórico-práticas e em regime *blended learning* constituída por aulas presenciais em sala de aula (aulas práticas) + curso *online* (obrigatório). Para ambos os métodos de ensino a avaliação era realizada através da validação e avaliação das competências adquiridas, neste caso, através da demonstração da aquisição de competências de comunicação oral e com avaliação de três objetivos de aprendizagem: atuação profissional; capacidade em descrever oralmente assuntos de forma estruturada e clara e a capacidade de utilizar apropriadamente o *software* e os sistemas de suporte da apresentação oral. No total, estes objetivos dividem-se posteriormente em seis critérios, avaliados numa escala de 1 a 5: atuação profissional (comunicação); atuação profissional (linguagem corporal); foco e declaração inicial; cumprimento da tarefa; conclusão e resumo da apresentação; utilização de *software* e sistemas de suporte adequados.

Para a avaliação dos critérios através da escala de 5 pontos existem descritores para as opções avaliativas, que visam a uniformidade da avaliação e minimização de diferenças entre avaliadores. A segunda UC visa o desenvolvimento de competências de comunicação escrita, nomeadamente documentos e relatórios profissionais. Em regime presencial era constituída por aulas presenciais teórico-práticas e em regime *blended learning* por aulas presenciais em sala de aula (aulas práticas) + curso *online* (obrigatório). A verificação da aquisição das competências visadas é feita através da elaboração de um relatório técnico, composta por quatro objetivos de aprendizagem: capacidade em explicar os assuntos de uma forma clara e lógica para uma audiência específica; escrever documentos com aspeto profissional; capacidade de citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros; capacidade em sumarizar ideias e conclusões.

No total, estes objetivos dividem-se posteriormente em seis critérios, avaliados numa escala de 1 a 5: explicar os assuntos de um modo lógico e claro para uma audiência específica; foco e propósito; documentos com aspeto profissional em termos de *layout*, formato e estilo; documentos com aspeto profissional em termos de gramática e ortografia; capacidade de citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros; capacidade para sumarizar ideias e tirar conclusões. Podem ver-se nas tabelas 1 e 2 os descritores da escala de avaliação para os critérios de avaliação da UC Comunicação Oral (Tabela 1) e da UC Comunicação Escrita (Tabela 2).

Tabela 1

*Descritores das Pontuações para as Avaliações da UC Comunicação Oral*

Critérios	Descrição valores 0-1	Descrição valores 2-3	Descrição valores 4-5
CR1 – Atuar com uma aparência profissional.	Demonstra um ou mais dos seguintes: murmura, difícil de entender, muito suave, muito alto, muito rápido, muito lento.	É facilmente compreensível - ritmo e volume apropriados.	Entrega excelente. Modula a voz, projeta entusiasmo, interesse, confiança.
CR2 – Atuar com uma aparência profissional (2)	Demonstra um ou mais maneirismos de distração, incluindo má postura. Utiliza "escudos" para se esconder da audiência - linguagem corporal muito "fechada".	Postura decente. Não se esconde de forma clara da audiência, mas também não usa seu corpo para melhorar positivamente a apresentação, melhorar a comunicação ou manter o interesse da audiência.	Usa linguagem corporal de forma eficaz para manter o interesse da audiência. A linguagem corporal transmite "abertura" e o corpo é usado como uma ferramenta para manter o interesse e reforçar os principais pontos.
CR1 – Declaração inicial e foco	Nenhuma declaração inicial de abertura ou declaração irrelevante. Perde o foco mais de duas vezes.	Tem uma declaração de abertura relevante para o tópico e fornece um esboço do discurso. Maioritariamente organizado, perde o foco apenas uma ou duas vezes	Tem uma clara declaração de abertura que chama o interesse da audiência. Fica focado durante toda a tarefa.
CR2 – Cumpre a tarefa	Não cumpre os requisitos da tarefa, não é corrente nem objetivo.	Cumpre a tarefa. Usa fontes apropriadas e é objetivo.	É mais completo do que a "média". A pesquisa efetuada ultrapassa os requisitos mínimos.
CR3 – Conclui e sumariza a apresentação	Conclusão inexistente ou pobre. Sem vinculação à análise. Não resume os pontos que levaram o orador a esta conclusão. Depende fortemente dos slides ou das notas. Usa layouts sem imaginação.	Adequado. Resume os principais pontos da apresentação e desenha conclusões com base nesses pontos.	Vai para além da "média" ao fornecer uma conclusão muito bem documentada e persuasiva.
CR1 – Utilização de software e sistemas media apropriados para suportar a comunicação oral.	Alguns pontos-chave não possuem os slides correspondentes ou utiliza texto excessivo nos slides. Sistemas media usados em excesso, subutilizados ou usados como uma "muleta", e	Usa meios de apresentação apropriados e de maneira correta, mas sem um "valor agregado" ou impacto significativo. Número apropriado de slides.	Os sistemas media são usados sem esforço para melhorar a fala. A apresentação é reforçada pelo uso imaginativo e criativo dos sistemas media sem que esta se torne distratora.

---

muito distrativos para o  
público.

---

Tabela 2

*Descritores das Pontuações para as Avaliações da UC Comunicação Escrita*

Critérios	Descrição valores 0-1	Descrição valores 2-3	Descrição valores 4-5
CR1 – Os alunos serão capazes de explicar os problemas de uma forma lógica e clara para uma audiência específica.	Não desenvolve ideias claramente, a organização geral é desigual e ineficaz, introdução ou conclusão pouco claras.	Desenvolve e organiza ideias em parágrafos que não estão necessariamente conectados. Alguma organização geral, mas algumas ideias parecem não estar relacionadas, introdução ou conclusões desenfreadas.	Desenvolve as ideias de forma clara, organiza-as logicamente com parágrafos e conecta-as com transições efetivas. Introdução e conclusão claras e específicas.
CR2 – Explicar os problemas de uma forma lógica e clara para uma audiência específica.	O propósito e o foco da escrita não estão claros para o leitor.	As decisões do escritor sobre foco, organização, estilo ou conteúdo interferem às vezes no propósito da escrita.	A decisão do escritor sobre foco, organização, estilo e conteúdo elucida completamente o propósito e mantém o propósito no centro da peça.
CR1 – Escrever documentos com aparência profissional.	Usa fontes ou layouts inconsistentes de páginas e diagramas, legenda insuficiente de gráficos e tabelas, falta geral de limpeza do documento, que o torna seriamente distrativo.	As opções de formato e estilo de layout são adequadas, mas a falta de consistência total causa alguma distração.	Estilo de layout do documento e opções de formato são boas, com uma incoerência mínima. Em geral o documento é elegante e profissional.
CR2 - Escrever documentos com aparência profissional-pronuncia e gramática.	A escrita contém numerosos erros na ortografia e gramática, que interferem na sua compreensão.	Com vários erros na ortografia e gramática que distraem o leitor, o conteúdo é razoavelmente compreendido pelo leitor.	A escrita é maioritariamente livre de erros em termos de ortografia e gramática.
CR1 – Citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros.	A escrita contém inúmeros erros em termos de parafrasear e citar, evidenciando que o aluno não tem conhecimento sobre o uso correto das normas.	Com vários erros em parafrasear e em citar, evidências de que o aluno não tem uma compreensão completa do uso das normas.	Uso sofisticado e efetivo das normas pelo aluno, principalmente livre de erros em termos de parafrasear e citar.

---

CR1 – Sumarizar as ideias e as conclusões de uma forma efetiva.	Nenhum resumo claro ou efetivo dos principais pontos ou conclusões. O leitor não está completamente claro quanto às conclusões ou as conclusões do aluno não decorrem da análise anterior.	Alguma tentativa em resumir ideias principais e apresentar conclusões, mas sem análise ou clareza de foco.	É apresentado um resumo efetivo das ideias. O aluno consegue comunicar conclusões com base nas ideias apresentadas, que são facilmente entendidas pelo leitor.
---	--	--	--

---

## Resultados

Os dados foram tratados com recurso à utilização do programa informático SPSS versão 23. Para a comparação das médias de cada UC nas condições ensino presencial e *blended learning* foi utilizado o teste *t* de student para amostras independentes. Para cada critério de avaliação das UC's foi realizado um teste *t* para amostras independentes, comparando os resultados dos dois métodos de ensino.

Na UC Comunicação Oral, o teste *t* de student (Tabela 3) indicou que cinco dos seis critérios obtiveram melhor avaliação no grupo de alunos que frequentou a UC em regime *blended learning* do que os estudantes que a frequentaram em regime presencial: 'Comunicação' ( $t(903) = -37.481, p < .001$ ) 'Linguagem corporal' ( $t(870) = -5.304, p < .001$ ) 'Foco e declaração inicial' ( $t(902) = -5.156, p < .001$ ) 'Cumprimento da tarefa' ( $t(786) = -19.794, p < .001$ ) e 'Software adequado' ( $t(888) = -17.400, p < .001$ ). Em suma, os resultados mostram diferenças significativas nos resultados alcançados pelos estudantes entre os dois métodos de ensino. Apenas no critério 'Resumo e conclusão' ( $t(884) = 8.231, p < .001$ ) os estudantes tiveram melhor avaliação no regime presencial ( $M=3.49, DP=1.11$ ) do que no regime *blended learning* ( $M=2.92, DP= .98$ ).

**Tabela 3**

***Média, Desvio-Padrão e Resultados do Teste t para a UC Comunicação Oral***

Critérios de Avaliação	Presencial		Blended Learning		Teste t
	Média	DP	Média	DP	
Comunicação	3.05	.892	4.86	.508	-37.481*
Linguagem corporal	4.17	.718	4.46	.895	-5.304*
Foco e declaração inicial	2.99	.813	3.28	.854	-5.156*

Cumprimento da tarefa	da	4.01	.767	4.88	.528	-19.794*
Resumo e conclusão	e	3.49	1.107	2.92	.984	8.231*
Software adequado		3.17	.804	4.18	.943	-17.400*

\*  $p < .005$

Na UC Comunicação Escrita, para os critérios 'Layout, formato e estilo' ( $t(819) = -2.452, p = .014$ ) 'Gramática e ortografia' ( $t(812) = 3.624, p < .001$ ) 'Citar e parafrasear corretamente' ( $t(680) = 2.275, p = .023$ ) e 'Resumo e conclusão' ( $t(819) = -3.888, p < .001$ ) existiram diferenças significativas entre os resultados do regime presencial e do regime *blended learning*. No entanto, não se verificaram estas diferenças entre o regime presencial e o regime *blended learning* nos critérios 'Clareza e lógica' ( $t(819) = .838, p = .402$ ) e 'Foco e propósito' ( $t(812) = .154, p = .878$ ). Em suma, os resultados demonstram diferenças significativas nos resultados alcançados pelos estudantes nos dois métodos de ensino. Os alunos obtiveram melhores resultados no regime *blended learning* nos critérios 'Layout, formato e estilo' e 'Resumo e conclusão'. Por outro lado, os critérios de aprendizagem 'Gramática e ortografia' e 'Citar e parafrasear corretamente' revelaram um melhor desempenho dos estudantes no regime presencial. Na tabela 4 podem ser consultados a média, desvio-padrão e resultados do teste *t* de student.

Tabela 4

*Média, Desvio-Padrão e Resultados do Teste t para a UC Comunicação Escrita*

Critérios de Avaliação	Presencial		Blended Learning		Teste t
	Média	DP	Média	DP	t
Clareza e lógica	3.49	.747	3.44	.856	.838
Foco e propósito	3.54	.756	3.53	.903	.154
Layout, formato e estilo	3.44	.835	3.59	.894	-2.452*
Gramática e ortografia	3.80	.717	3.60	.858	3.624*
Citar e parafrasear corretamente	3.07	.680	2.92	1.225	2.275*
Resumo e conclusão	3.37	.801	3.59	.834	-3.888 *

\*  $p < .005$

### **Discussão**

Este artigo procurou compreender se diferentes métodos de ensino (presencial VS *blended learning*) refletem diferentes desempenhos dos estudantes nos objetivos de aprendizagem de duas UC's de uma escola de gestão portuguesa.

Os resultados sugerem diferenças nos *outcomes* de aprendizagem entre os dois modelos pedagógicos utilizados. Na UC 'Comunicação oral', cinco dos seis critérios de avaliação obtiveram resultados significativamente mais elevados no método de ensino *blended learning* do que no método presencial. Por outro lado, na UC 'Comunicação escrita' dois critérios de avaliação não apresentaram diferenças significativas, e nos restantes quatro critérios de avaliação dois apresentaram melhores resultados no regime *blended learning* e os outros dois no regime presencial.

Analisadas as diferenças, os resultados apontam para uma melhoria dos resultados obtidos pelos estudantes no regime *blended learning*, já que se verificaram melhorias significativas na maioria dos objetivos de aprendizagem das duas UC's. Deste modo, os presentes resultados encontram-se em concordância com outras investigações que já demonstraram que a introdução de métodos de *ensino blended learning* nos cursos de gestão está associada a melhores resultados escolares, comparando com métodos exclusivos de ensino presencial (Abraham, 2007; Arbaugh, 2014; Garrison & Kanuka, 2004). Especificamente, os melhores resultados obtidos na UC 'Comunicação oral' podem ser explicados devido à natureza da própria UC. Esta unidade curricular visa o desenvolvimento de competências mais comportamentais, sendo por isso natural que apresente mais benefícios ao ser administrada no regime *blended learning*, ao permitir uma maior carga horária dedicada ao treino após a assimilação dos conteúdos teóricos *online*. Estudos anteriores revelam que métodos de ensino *blended learning* podem facilitar o ensino e aprendizagem de competências de comunicação oral (Dickfos et al., 2014), o que se encontra em concordância com os resultados da presente investigação. Por outro lado, a UC 'Comunicação escrita' visa o desenvolvimento de competências que dependem mais da assimilação de conceitos e técnicas associadas as regras da escrita profissional. Isto pode ser uma explicação para o facto de não ter apresentado diferenças tão acentuadas, devido ao facto de ter menos impacto a forma como os conteúdos são transmitidos e a forma como se realiza a prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Nomeadamente, os piores resultados do *blended learning* nos objetivos de aprendizagem 'gramática e ortografia' e 'citar e parafrasear corretamente' podem ser explicados devido ao

facto de estas serem competências que não dependem tanto do modo como os conteúdos de aprendizagem são transmitidos, pois englobam aptidões de leitura e escrita previamente adquiridas pelos estudantes (Gallagher & Savage, 2016). Deste modo, ressalva-se mais uma vez a importância do *blended learning* na maximização dos benefícios tanto do método presencial como do método *online* (Guzer & Caner, 2014). Os nossos resultados indicam, portanto, que a natureza das próprias unidades curriculares pode ter impacto no sucesso da implementação do método de ensino *blended learning*, sendo por isso necessário garantir que é feita a reestruturação de todos os critérios de avaliação da disciplina, tornando-os mais ativos e centrados nos estudantes (Abraham, 2007).

Cada vez mais as escolas de gestão em Portugal procuram acreditações como forma de distinção em termos de qualidade, apostando para isso na melhoria dos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares, investindo em novas formas tecnológicas de ensino à distância (Gaharan, 2007). A presente investigação procurou contribuir com novas evidências empíricas acerca dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos estudantes. Os resultados sugerem que, no geral, os alunos apresentam um melhor desempenho nos objetivos de aprendizagem no método de ensino *blended learning*. Os resultados do presente estudo evidenciam que o desempenho dos estudantes acompanha efetivamente o investimento realizado pelas universidades, sendo por isso cada vez mais importante que as escolas de gestão consigam garantir padrões de excelência elevados, de forma a terem maior visibilidade nos rankings internacionais e uma maior capacidade para atrair e reter os melhores alunos (Scherer et al., 2005).

### **Limitações e Estudos Futuros**

Esta investigação apresentou limitações que devem ser consideradas. A primeira limitação diz respeito ao carácter transversal do estudo. Apesar dos resultados serem promissores, no futuro deverão ser realizados estudos de carácter longitudinal, de forma a trazerem resultados mais fidedignos e que melhor representem os fenómenos estudados (Gallagher & Savage, 2016). Outra limitação prende-se com o facto de apenas terem sido investigados um número limitado de objetivos de aprendizagem, correspondentes a duas unidades curriculares. Estudos futuros devem analisar outros objetivos de aprendizagem, bem como outras unidades curriculares que apresentem diferentes características, de modo a se compreender melhor o impacto da implementação do *blended learning* no desempenho dos estudantes (Abraham, 2007), bem como o impacto das alterações estruturais e estratégicas que

os processos de acreditação exigem às universidades. São portanto necessários mais estudos que apresentem evidências empíricas acerca dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos estudantes, nomeadamente na validade preditiva dos objetivos de aprendizagem no sucesso futuro dos alunos. Por fim, na presente investigação os dados foram recolhidos em apenas uma universidade. Para dados mais representativos da população, estudo futuros deverão englobar amostras de estudantes de diversas escolas de gestão portuguesas, de modo a avaliar-se da melhor forma os efeitos da implementação de métodos de ensino *blended learning* no contexto universitário português.

### **Conclusão**

As alterações estruturais e estratégicas exigidas pelos processos de acreditação, que muitas vezes implicam investimentos tecnológicos, tornam-se fundamentais para o aumento da competitividade das escolas de gestão e para a sua adaptação a um mundo cada vez mais tecnológico (Gaharan, 2007). Se forem bem implementados, estes processos poderão traduzir-se tanto na melhoria do desempenho dos estudantes como na imagem da qualidade dos programas de ensino das escolas de gestão, sendo um indicador da sua mais-valia e prestígio no panorama universitário português.

## Referências

- AACSB International. (2005). *AACSB International 2005-2006 membership directory*. Tampa, FL: Author.
- Abraham, A. (2007). Student-centred teaching of accounting to engineering students: comparing blended learning and traditional approaches. In *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*.
- Alves, A, C, M., Mendes, A., A. & Valença, C, R., C., S. (2017, Outubro). *Blended learning contemplando os diferentes estilos de aprendizagem*. Artigo apresentado no 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, Aracaju, Brasil.
- Arbaugh, J. B. (2014). What might online delivery teach us about blended management education? Prior perspectives and future directions. *Journal of Management Education*, 38(6), 784–817. doi: 10.1177/1052562914534244.
- Brown, L., Murphy, E., & Wade, V. (2006). Corporate elearning: human resource development implications for large and small organizations. *Human Resource Development International*, 9(3), 415 – 427. doi: 10.1080/13678860600893607.
- Capogna, S. (2015). E-learning uses, risks and perspectives. *Educational Alternatives*, 13, 1-8.
- Chandra, V., & Fisher, D.L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31–44. doi:10.1007/s10984-008-9051-6.
- Chua, A., & Lam, W. (2007) Quality assurance in online education: The Universitas 21Global approach. *British Journal of Educational Technology*, 38, 133–152.
- Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior. (2014). *Análise SWOT do Ensino Superior Português: oportunidades, desafios e estratégias de qualidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0830-3.
- Dickfos, J., Cameron, C., & Hodgson, C. (2014). Blended learning: making an impact on assessment and self-reflection in accounting education. *Education and Training*, 56(2/3), 190-207. doi: 10.1108/ET-09-2012-0087.
- Deliğaoğlu, Ö., & Yıldırım, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers & Education*, 51(1), 474-483.
- Florea, N. V. (2010). New forms of human resources development: E-learning in education. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62 (1A), 249-257.
- Gallagher, S., V. & Savage, T. (2016). Comparing learner community behavior in multiple presentations of a Massive open online course. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 358–369. doi: 10.1007/s12528-016-9124-y.
- Gaharan, C., Chiasson, M. A., Foust, K. M., & Mauldin, S. (2007). AACSB international accounting accreditation: benefits and challenges. *The Accounting Educators' Journal*, 17, 13-29.

- Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004) Blended learning: Uncovering transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-1005.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596 – 4603. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.992
- Jim, J. S. H. (2015). Innovation in management learning. *Educational Alternatives*, 13, 335-341.
- Melton, B., Graf, J., & Chopak-Foss, J. (2009). Achievement and satisfaction in blended learning versus traditional general health course designs. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-13.
- Morais, N. S., Pombo, L., Batista, J., Moreira, A., & Ramos, F. (2014). Uma revisão de literatura sobre o uso das tecnologias da comunicação no ensino superior. *PRISMA.COM*, 24, 162-185.
- Rosa, M. J., Santos, C., Cardoso, S., & Amaral, A. (2009, November). *The Portuguese System of Quality Assurance - new developments and expectations*. Paper presented in 4th European Quality Assurance Forum Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance Beyond 2010 in Copenhagen Business School, Denmark.
- Scherer, R. F., Javalgi, R. G., Bryant, M., & Tukul, O. (2005). Challenges of AACSB International Accreditation for Business Schools in the United States and Europe. *Thunderbird International Business Review*, 47(6), 651–669.
- Singh, G., O'Donoghue, J., & Worton, H. (2005). A study into the effects of elearning on higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1), 14-24.
- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse education today*, 32(4), 464-468.
- Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J., & Chen, S. (2015). Drawing micro learning into MOOC: using fragmented pieces of time to enable effective entire course learning experiences. International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (pp. 308-313). IEEE CPS.
- Yeh, Y. C., Huang, L. Y., & Yeh, Y. L. (2011). Knowledge management in blended learning: effects on professional development in creativity instruction. *Computers & Education*, 56(1), 146-156.
- Zancanaro, A., & Domingues, M. (2017). Analysis of the scientific literature on Massive Open Online Courses (MOOCs). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1) 59-80. doi: 10.5944/ried.20.1.15910

## **Distance Education: Comparing Blended Learning and Classroom Approach in a Management Portuguese School.**

### **Abstract**

The growth and expansion of the internet, as well as the recent appreciation of the accreditation of management schools, have brought technological transformations in higher education in Portugal, that are now focusing on models of distance education, such as *blended learning*. This paper examined if different methodological approaches (traditional VS *blended learning*) reflected different performances in students' results ( $n=959$ ) from a portuguese management school. Results revealed a better performance of students in the *blended learning* approach. The technological investment required by the accreditation processes, if well implemented, can be translated into significant improvements in students' performance, contributing as well to the universities reputation.

**Keywords:** Blended learning; Classroom approach; Management; Higher Education.