INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

As plataformas digitais como contributo para o ODS4: o caso do ISCTE

Flávia Brandão Bomfim

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor José João Paiva Monteiro, Investigador do IN_ISCTE,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

dezembro, 2025

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

As plataformas digitais como contributo para o ODS4: o caso do ISCTE

Flávia Brandão Bomfim

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor José João Paiva Monteiro, Investigador do IN_ISCTE,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

dezembro, 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, proteção, fé e serenidade que me sustentaram neste caminho, marcado por conquistas e desafios.

À minha mãe, Adailce Brandão, e à minha irmã, Fernanda Brandão, que, mesmo à distância, no Brasil, foram presença constante e fonte de motivação. Apesar da nossa separação física, estiveram sempre comigo.

Ao meu pai, Flávio Fernandes, que já não se encontra entre nós, deixo a minha eterna gratidão. A sua memória estará sempre comigo, me acompanhando em cada etapa da minha vida e me lembrando de que os laços com os entes queridos que já partiram e, que tiveram forte contribuição no que somos, nunca se quebram.

Ao meu companheiro, Rui Santos, agradeço pela paciência, incentivo e presença diária que me deu equilíbrio e serenidade. O seu apoio foi importante para transformar o cansaço em perseverança.

Ao Professor José João Monteiro, pela orientação e generosidade com que me acompanhou. A sua intervenção foi fundamental para dar forma a este trabalho, ajudando-me a transformar inquietações em aprendizagens e a fazer evoluir a investigação.

A todos os meus amigos deixo o meu agradecimento pelo apoio.

Agradeço também ao ISCTE pelo acolhimento e suporte indispensáveis para completar esta jornada. Aos colegas de mestrado, o meu obrigado pela companhia, colaboração e espírito de união que enriqueceram e aliviaram este caminho. Aos professores, minha profunda gratidão pelo compromisso, humanismo e excelência em cada aula.

A todos, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

A Agenda 2030, adotada pela ONU em 2015, define 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com o ODS 4 focado em educação inclusiva e de qualidade. No ensino superior, procura-se o acesso de homens e mulheres à educação, com qualidade e preços acessíveis (4.3), competências para o trabalho e empreendedorismo (4.4) e redução das desigualdades de género ou associadas a condições de vulnerabilidade (4.5). Plataformas digitais podem facilitar a inclusão, mas barreiras como acesso desigual e baixa literacia digital persistem. Este estudo analisa o uso dessas ferramentas no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, ao verificar se promovem equidade educacional, conforme o ODS 4. Para isso, aplicaram-se dois questionários, um a estudantes e outro a docentes, com o objetivo de avaliarem as suas perceções sobre acessibilidade, barreiras e impactos. Embora circunscrito ao ISCTE, o estudo apresenta conclusões que podem ser aplicadas em outras instituições de ensino superior interessadas em alinhar práticas digitais com os objetivos da Agenda 2030.

Palavras-chave:

Agenda 2030, ODS 4, tecnologias digitais, ensino superior, inclusão, ISCTE-IUL.

ABSTRACT

Adopted by the United Nations in 2015, the 2030 Agenda established 17 Sustainable Development Goals, with SDG 4 centered on the promotion of inclusive and high-quality education. Within the context of higher education, this objective translates into ensuring equitable access for men and women to affordable, quality learning opportunities (4.3), advancing skills for employment and entrepreneurship (4.4), and addressing inequalities related to gender and conditions of vulnerability (4.5). While digital platforms hold potential to expand inclusion, persistent barriers — most notably unequal access and limited digital literacy — continue to constrain this process. This study investigates the role of such tools at ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, analyzing whether they effectively contribute to educational equity in alignment with SDG 4. To this end, two surveys were administered to students and faculty members to capture their perceptions regarding accessibility, barriers, and impacts. Although limited to ISCTE, the study offers insights that may be transferable to other higher education institutions seeking to integrate digital practices into the broader objectives of the 2030 Agenda.

Keywords:

2030 Agenda, SDG 4, digital technologies, higher education, equity, ISCTE-IUL.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS i
RESUMO iii
ABSTRACT v
ÍNDICE DE TABELAS ix
GLOSSÁRIO DE SIGLAS x
INTRODUÇÃO 1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 3
CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE E QUADRO TEÓRICO 3
1.1 Educação equitativa e educação igualitária 3
1.2 O ODS 4 e os desafios da equidade no ensino superior 4
1.3 Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior 4
1.4 Da resistência institucional e cultural à inovação digital no ensino superior 5
1.5 Inclusão Digital: conceito e relevância no ensino superior 6
1.6 Acessibilidade Digital 7
1.7 Promoção e desenvolvimento da inclusão e acessibilidade digital no ensino superior 8
1.8 Quadro teórico-analítico 9
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DO ISCTE 11
2.1 Contexto Institucional 11
2.2 Missão, visão e valores institucionais 11
2.3 Plataformas digitais de ensino no ISCTE 12
2.4 Acessibilidade digital e apoio aos utilizadores com necessidades educativas específicas 13
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 14
CAPÍTULO 3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS 14
3.1 Problemática e questão de investigação 14
3.2 Objetivos de investigação 15
3.3 Abordagem metodológica 15
3.4 Caracterização da amostra 16
3.5 Instrumento de recolha de dados 17
3.6 Procedimentos de recolha e análise 18
3.7 Considerações éticas 18
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 21
4.1 Perfil dos participantes 21

4.2 Utilização das plataformas digitais no ISCTE 22
4.2.1 Estudantes 22
4.2.2 Docentes 23
4.2.3 Comparação entre estudantes e docentes 23
4.3 Barreiras e facilitadores identificados por estudantes e docentes 24
4.3.1 Estudantes 24
4.3.2 Docentes 27
4.3.3 Comparação entre estudantes e docentes 30
4.4 Acessibilidade digital e inclusão 31
4.4.1 Estudantes 31
4.4.2 Docentes 33
4.4.3 Comparação entre estudantes e docentes 34
4.5 Perceções sobre a equidade e a qualidade no ensino e da aprendizagem 35
4.5.1 Estudantes 35
4.5.2 Docentes 37
4.5.3 Comparação entre estudantes e docentes 39
4.6 Discussão crítica à luz do enquadramento teórico e do ODS 4 39
CONCLUSÃO 43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 45
LEGISLAÇÃO 48
ANEXOS 50
ANEXO A – Questionário destinado aos estudantes 50
ANEXO B - Questionário destinado aos docentes 63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 – Síntese comparativa do perfil dos participantes 22
Tabela 4.2 - Nível de utilização das plataformas digitais pelos estudantes do ISCTE 22
Tabela 4.3 - Nível de utilização das plataformas digitais pelos docentes do ISCTE 23
Tabela 4.4 - Nível de facilidade de utilização das plataformas digitais do ISCTE (estudantes) 26
Tabela 4.5 - Contributo das plataformas digitais do ISCTE para a interação e socialização com colegas e professores (estudantes) 26
Tabela 4.6 - Grau de satisfação dos docentes com as funcionalidades e ferramentas das plataformas digitais do ISCTE 29
Tabela 4.7 - Nível de facilidade de utilização das plataformas digitais do ISCTE (docentes) 29
Tabela 4.8 - Contributo das plataformas digitais do ISCTE para a interação e socialização com os estudantes (docentes) 30
Tabela 4.9 - Avaliação da acessibilidade das plataformas digitais (estudantes) 31
Tabela 4.10 - Perceção dos estudantes sobre a existência de recursos para necessidades educativas específicas nas plataformas digitais do ISCTE 32
Tabela 4.11 - Avaliação dos estudantes sobre a adequação das plataformas digitais do ISCTE às necessidades de estudantes com condições específicas 32
Tabela 4.12 - Avaliação da acessibilidade das plataformas digitais (docentes) 33
Tabela 4.13 - Perceção dos docentes sobre a existência de recursos para necessidades educativas específicas nas plataformas digitais do ISCTE 34
Tabela 4.14 - Avaliação dos docentes sobre a adequação das plataformas digitais do ISCTE às necessidades de estudantes com condições específicas 34
Tabela 4.15 - Contributo das plataformas digitais para diminuir desigualdades (estudantes). 35
Tabela 4.16 - Contributo das plataformas digitais para diminuir desigualdades (docentes) ... 37
Tabela 4.17 - Propostas de melhoria das plataformas digitais do ISCTE identificadas pelos docentes 39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 - Barreiras na utilização das plataformas digitais pelos estudantes (n.º de respostas) 24
Figura 4.2 - Facilitadores na utilização das plataformas digitais pelos estudantes (n.º de respostas) 25
Figura 4.3 - Barreiras na utilização das plataformas digitais pelos docentes (n.º de respostas) 27
Figura 4.4 - Facilitadores na utilização das plataformas digitais do ISCTE pelos docentes (n.º de respostas). Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS. 28
Figura 4.5 - Inclusão socioeconómica (estudantes) (n.º de respostas). 36
Figura 4.6 - Nuvem de palavras das respostas dos estudantes à questão aberta sobre melhorias nas plataformas digitais do ISCTE 37
Figura 4.7 - Inclusão socioeconómica (docentes) (n.º de respostas). Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS. 38

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AUDAX – Centro de Inovação e Empreendedorismo do ISCTE

BCSD Portugal – *Business Council for Sustainable Development Portugal*

GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior

GT-NECTES – Grupo de Trabalho para a Inclusão no Ensino Superior

INDEG – Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial (*Executive Education*)

IPPS – Instituto para as Políticas Públicas e Sociais

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados

SAS/GAA – Gabinete de Aconselhamento ao Aluno

SAS/GNEE – Serviço de Apoio a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

WCAG – *Web Content Accessibility Guidelines* (Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web)

INTRODUÇÃO

A Agenda 2030, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, tem como propósito e interesse o desenvolvimento global sustentável para o ano de 2030 e, para isto, pretende aplicar esforços de nível global em torno de um conjunto de objetivos e metas comuns. O plano possui 17 objetivos e 169 metas para erradicar a pobreza e promover a vida digna para todos, sendo, portanto, um guia para governos, sociedades, empresas e universidades.

Em relação aos objetivos para educação, a Agenda 2030 estabelece que se pretende "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Essa ambição está consagrada no ODS 4. No ensino superior, traduz-se em metas como o aumento do acesso para todos, homens e mulheres, à educação, com qualidade e preços acessíveis (4.3), o reforço de competências úteis e atuais para um número considerável de jovens e adultos, para o emprego, trabalho docente e empreendedorismo (4.4) e a redução de desigualdades voltadas ao género ou à condição de vulnerabilidade (4.5). (BCSD Portugal, 2025)

Neste cenário, as tecnologias digitais surgem como promessas de inclusão. Permitem ajustar ritmos, superar distâncias e diversificar abordagens pedagógicas. Tornam, em tese, o ensino superior mais acessível a públicos diversos. Mas essa promessa nem sempre se cumpre. Importa referir que o acesso de forma desigual às ferramentas tecnológicas e à literacia digital, bem como a complexidade dos sistemas e plataformas podem, em determinados contextos, aumentar as barreiras ou reforçá-las.

No ISCTE, onde existem múltiplas soluções tecnológicas de apoio ao ensino, interessa perceber como essas plataformas são utilizadas e percebidas por estudantes e docentes. Serão vistas como instrumentos facilitadores de inclusão? Ou persistem desigualdades no acesso, na utilização e nos resultados pedagógicos alcançados?

É neste enquadramento que se insere a presente investigação, que tem como pergunta de partida: "de que forma o uso de plataformas de ensino virtuais no ISCTE contribui para o acesso equitativo à educação, em alinhamento com o ODS 4?".

O objeto de estudo centra-se nas plataformas digitais utilizadas no ISCTE, nomeadamente Moodle, Fénix +, Online Learning e outras ferramentas institucionais, enquanto dispositivos com potencial para promover ou limitar práticas pedagógicas inclusivas.

O objetivo geral consiste em analisar de que modo essas plataformas digitais utilizadas no ISCTE contribuem para o acesso equitativo à educação e para a concretização das metas do ODS 4. De forma mais específica, pretende-se: avaliar a perceção de estudantes e docentes sobre o contributo das plataformas para a inclusão e acessibilidade; identificar barreiras e facilitadores relacionados com o uso dessas tecnologias; e compreender os efeitos percebidos na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A investigação adota uma metodologia mista, com recolha de dados por meio de questionários com perguntas fechadas e abertas, aplicados a estudantes e docentes do ISCTE. A análise recorreu a procedimentos de tratamento estatístico dos dados quantitativos e à análise dos dados qualitativos.

A dissertação divide-se em duas partes. A primeira desenvolve o enquadramento teórico e institucional: o Capítulo 1 revê a literatura sobre equidade, tecnologias e ensino superior; o Capítulo 2 caracteriza o ISCTE e os seus recursos digitais. A segunda parte expõe o estudo empírico: o Capítulo 3 descreve a metodologia; o Capítulo 4 analisa e discute os dados à luz do ODS 4. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que incluem as conclusões e perspetivas para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE E QUADRO TEÓRICO

1.1 Educação equitativa e educação igualitária

A literatura distingue igualdade, entendida como equivalência de estatuto, valor ou quantidade, de equidade, associada à justiça social e à distribuição imparcial de oportunidades. (UNESCO, 2019; Holsinger & Jacob, 2008, p. 4), já em Aristóteles (1991), se encontra a formulação de que justiça não implica tratar todos de forma idêntica, mas segundo critérios de proporcionalidade, ideia que permanece central no debate contemporâneo.

No plano jurídico, o Tratado da União Europeia (art. 2.º) consagra a igualdade como valor fundamental, associado à não discriminação, à tolerância, à justiça, à solidariedade, ao pluralismo e à igualdade de género (União Europeia, 2016). No entanto, no domínio educativo, vários autores têm mostrado que a igualdade formal não é suficiente para garantir justiça. Bourdieu & Passeron (1992) argumentam que o sistema educativo tende a reproduzir desigualdades sob a aparência de mérito, através daquilo que designam por "violência simbólica", favorecendo os alunos cujo capital cultural tende a aproximar-se do valorizado pela escola e penalizando os provenientes de contextos populares.

Nesta linha, Enguita (2013) acrescenta que a justiça escolar não se esgota no oferecimento de condições iguais para todos. A igualdade de acesso e de percurso é necessária, mas insuficiente se não forem consideradas as desigualdades iniciais que moldam a trajetória dos alunos. A equidade, pelo contrário, implica reconhecer essas diferenças iniciais e adotar medidas que compensem as desvantagens, criando condições reais para que todos atinjam resultados comparáveis. Mais do que oferecer a mesma grelha curricular, os mesmos manuais, professores e avaliações, a escola deve assumir práticas inclusivas e solidárias, capazes de remover barreiras e valorizar a diversidade de capacidades, garantindo que a excelência seja entendida como direito universal.

1.2 O ODS 4 e os desafios da equidade no ensino superior

Aprovada em 2015 pela ONU, a Agenda 2030 definiu 17 objetivos globais de desenvolvimento sustentável, com metas a alcançar até 2030. As Nações Unidas declararam os anos entre 2020 e 2030 como a "Década de Ação", sublinhando a urgência da mobilização coletiva. Entre os ODS, destaca-se o Objetivo 4, que visa "garantir acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida". Para o ensino superior, relevam-se as metas 4.3 e 4.4. A primeira propõe assegurar igualdade de acesso a todos, com qualidade e preços acessíveis e a segunda, aumentar o número de jovens e adultos com qualificações técnicas e profissionais relevantes para o emprego e o empreendedorismo. (BCSD, Portugal, 2025)

A concretização do ODS 4 no ensino superior exige enfrentar desigualdades persistentes. Em Portugal, apesar da expansão do acesso ao ensino superior, fatores socioeconómicos continuam a condicionar a participação e a conclusão dos estudos (OECD, 2025). A pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização e destacou o papel das TIC, mas também mostrou que a tecnologia, sem transformação pedagógica, não resolve desigualdades. É necessário articular infraestrutura, conectividade, recursos abertos, formação docente e práticas centradas no estudante, sobretudo em contextos rurais, onde as TIC podem mitigar disparidades. O seu potencial depende, contudo, da forma como são mobilizadas e do apoio de políticas públicas comprometidas com inclusão e justiça social. (Martín-Párraga et al., 2024)

Battistelle et al. (2025), num estudo na Universidade do Porto, evidenciam que o ensino superior contribui para o desenvolvimento sustentável não apenas por práticas ambientais, mas também pela sensibilização académica, demonstrando como os ODS podem ser integrados em atividades educativas e institucionais.

1.3 Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior

O avanço das TIC apresentou desafios e oportunidades ao ensino superior, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão do conhecimento (Santos, 2014). Estas tecnologias permitem diversificar estratégias educativas, como hipertextos, jogos, recursos visuais e investigação orientada, ampliando a mediação do conhecimento e o acesso à informação. Contudo, a sua integração enfrenta constrangimentos, entre os quais falta de recursos,

insuficiente formação docente, currículos rígidos e limitações de planeamento (Almeida et al., 2023).

Apesar da presença generalizada das TIC, subsiste o debate sobre o seu impacto. Num estudo com 13 instituições e 102 participantes, Páscoa & Cunha (2024) identificam maior otimismo entre docentes e maior ceticismo entre estudantes, revelando assimetrias que exigem estratégias mais inclusivas. Como adverte Brito (2006), a qualidade do ensino não resulta da tecnologia em si, mas da sua integração em projetos pedagógicos críticos e contextualizados.

Em Portugal, a transição digital no ensino superior é orientada por políticas nacionais e europeias, como o Plano de Ação para a Transição Digital, que aposta na capacitação, na transformação organizacional e na digitalização da Administração Pública. Apesar da permanência de práticas tradicionais, as IES estão numa fase de reconfiguração sob o impacto da inovação, da globalização e da cidadania digital (Páscoa & Cunha, 2024). Nesse processo, a adoção das TIC exige uma abordagem crítica e participativa, assente na formação contínua de docentes e na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e inclusivos. Como salienta Álvaro et al. (2017), trata-se de uma transformação pedagógica profunda, que ultrapassa a mera introdução de recursos tecnológicos e requer práticas que promovam diversidade metodológica, reflexão crítica e construção partilhada do conhecimento.

1.4 Da resistência institucional e cultural à inovação digital no ensino superior

A transformação digital no ensino superior avança mais lentamente do que noutros setores, pois depende da iniciativa individual dos docentes e de frágil apoio institucional. Anjos (2024) aponta como obstáculos a falta de visão estratégica, a dificuldade em integrar sistemas antigos, o défice de liderança e competências digitais, bem como resistências culturais, riscos de cibersegurança e os custos elevados. Para superar estes desafios, as universidades devem adotar uma estratégia digital integrada que abarque ensino, investigação, gestão e segurança da informação, apoiada em uma liderança clara, comunicação eficaz e programas estruturados de capacitação (Anjos, 2024, pp. 13-21).

Cumpre salientar que a mera disponibilização de ferramentas digitais não é suficiente para elevar a qualidade da gestão académica: professores e gestores institucionais carecem de literacia digital que lhes permita usufruir desses recursos. A formação contínua e o aperfeiçoamento profissional constituem, por isso, requisitos fundamentais para potenciar o

impacto das inovações tecnológicas. Em paralelo, políticas públicas específicas para a adoção de soluções educativas e programas de capacitação dirigidos às equipas de gestão são decisivos para atenuar assimetrias tecnológicas entre instituições e assegurar um acesso equitativo às oportunidades de modernização (Santos et al., 2025, 520-523).

Neste sentido, Oliveira et al. (2024) num estudo desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus+ Time2Act@SD, observaram que a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no ensino superior europeu enfrenta obstáculos significativos, como "a necessidade premente de as IES integrarem os ODS de forma efetiva nos seus currículos", a limitada familiaridade de muitos docentes com os ODS e a persistência de metodologias "frequentemente tradicionais, com uma utilização insuficiente de abordagens de aprendizagem inovadoras, digitais e ativas" Oliveira et al. (2024). Estes desafios revelam resistências culturais e institucionais que exigem investimento em formação docente e transformação das práticas pedagógicas para consolidar a inovação digital e os princípios do ODS 4.

1.5 Inclusão Digital: conceito e relevância no ensino superior

A inclusão digital, conceito ainda recente nas políticas públicas, é associada ao acesso e uso das TIC, mas assume múltiplos significados (Rosa, 2013). Barzilai-Nahon (2006, *apud* Rosa, 2013) fala em "inclusões digitais", sublinhando a diversidade de perspetivas e práticas. Não se trata apenas de acesso físico ou técnico, mas de pertença, participação e valorização da diversidade. No ensino, exige uma transformação estrutural que assegure o envolvimento pleno dos estudantes (International Disability Alliance, 2020). Selwyn (2004) critica a visão dicotómica entre conectados e excluídos, defendendo uma abordagem hierárquica, que inclui qualidade do uso, envolvimento crítico e impactos sociais da tecnologia.

O rápido processo de digitalização amplia estes desafios, exigindo adaptação contínua (Nações Unidas, 2024). O *Global Digital Compact* coloca a inclusão como condição para uma transição justa, priorizando a conectividade significativa, capacitação ao longo da vida, infraestruturas inclusivas e conteúdos locais. Para as Instituições de Ensino Superior, isto implica práticas que garantam o acesso crítico e equitativo.

Em Portugal, o número de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) mais do que duplicou entre 2017/2018 e 2022/2023 (Nogueira et al., 2023). Apesar da existência de regulamentos e apoios (materiais acessíveis, acompanhamento psicopedagógico, adaptações

tecnológicas), persistem fragilidades: plataformas com usabilidade limitada, escassez de recursos adaptados e insuficiente formação docente. A Inteligência Artificial surge como recurso promissor pela personalização de conteúdos (Bura & Myakala, 2024), mas não resolve desigualdades estruturais ligadas ao acesso desigual a dispositivos e à conectividade. Como refere Capucha (2023), o problema reside menos nas limitações individuais do que na rigidez institucional, o que sustenta a defesa de medidas como assistentes pessoais inspirados no Modelo de Apoio à Vida Independente.

No plano normativo, até 2017 não existia enquadramento legal específico para os estudantes com NEE no ensino superior (Santos et al., 2019). O Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro, criou o GT-NECTES, que recomendou a atribuição de bolsas para estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% e o Balcão IncluiES, uma plataforma destinada a centralizar recursos e apoios, reforçando a acessibilidade digital como condição para o direito à educação.

1.6 Acessibilidade Digital

A acessibilidade digital deve ser pensada desde o início do processo de desenvolvimento de qualquer solução tecnológica, especialmente nas plataformas educacionais. Em vez de ser tratada como uma etapa posterior ou uma exigência técnica isolada, ela precisa estar integrada no planeamento e na conceção do produto desde o primeiro momento. O foco deve estar nas experiências reais dos utilizadores, reconhecendo que diferentes pessoas interagem com os mesmos sistemas digitais de formas distintas. Tornar um ambiente acessível é, acima de tudo, garantir que ele funcione para o maior número possível de pessoas, respeitando as suas necessidades, preferências e limitações (Gilbert, 2019).

A compreensão central apresentada é de que a experiência do utilizador é o principal indicador de acessibilidade. Isto é, ou a pessoa se sente bem ao utilizar um produto digital, ou não se sente. Essa perspetiva destaca a importância de desenvolver tecnologias que respeitem as diversas formas de interação e garantam uma utilização confortável para todos os públicos (Gilbert, 2019).

A Diretiva (UE) 2019/882 do Parlamento Europeu e do Conselho, de abril, em sua consideração n.º 13, dispõe que os Estados-Membros devem adotar medidas apropriadas para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso, em condições de igualdade com os

demais, a tecnologias da informação e comunicação, incluindo serviços digitais. Isso reforça a necessidade de que os produtos e serviços, como plataformas de ensino virtual, sejam concebidos de forma acessível desde o primeiro momento, assegurando uma participação plena e efetiva de todos os utilizadores, em conformidade com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O Decreto-Lei n.º 82/2022, de 6 de dezembro, transpõe a Diretiva (UE) 2019/882 e estabelece requisitos de acessibilidade para produtos e serviços. Aplica-se, entre outros, a equipamentos informáticos e sistemas operativos (artigo 2.º, n.º 1, alínea a), bem como a programas informáticos dedicados e serviços de comércio eletrónico (n.º 3, alíneas f) e g)). O artigo 4.º determina o cumprimento desses requisitos na colocação no mercado e na prestação de serviços. O artigo 13.º, n.º 2, al. b) exige que a informação sobre a acessibilidade seja disponibilizada em formatos acessíveis. Estas normas têm aplicação direta no ensino superior, exigindo soluções tecnológicas inclusivas desde a sua conceção.

Para assegurar o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade digital no ensino superior, destaca-se a utilização de sistemas de validação automática como o Validador de Acessibilidade do Governo de Portugal (República Portuguesa, 2025). Este sistema baseia-se nas diretrizes WCAG 2.1, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 83/2018, de 19 de outubro, que transpõe a Diretiva (UE) 2016/2102, estabelecendo requisitos obrigatórios de acessibilidade para sítios web e aplicações móveis de organismos públicos (Ponta Delgada, 2025). Este diploma complementa o Decreto-Lei n.º 82/2022, que, por sua vez, obriga à acessibilidade de produtos e serviços digitais e à disponibilização de informações acessíveis.

1.7 Promoção e desenvolvimento da inclusão e acessibilidade digital no ensino superior

A consolidação da acessibilidade digital no ensino superior depende da existência de mecanismos institucionais capazes de garantir práticas inclusivas articuladas e eficazes. Neste âmbito, sobressai o papel do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES, 2025), criado em 2004, com a participação de várias instituições públicas, entre as quais o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), a Universidade do Algarve e o Instituto Politécnico de Beja, atualmente responsáveis pela sua coordenação. Esta rede nacional é composta por universidades e institutos politécnicos de diferentes regiões e mantém colaboração ativa com organismos como a Direção-Geral do Ensino Superior, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a Agência para a Modernização Administrativa, bem

como o Instituto Nacional para a Reabilitação. As atividades do grupo têm contribuído para reforçar a qualidade dos apoios prestados aos estudantes com deficiência, promovendo a cooperação entre serviços, a partilha de experiências e a implementação de soluções conjuntas orientadas para a inclusão e a otimização dos recursos existentes. (GTAEDES, 2025)

1.8 Quadro teórico-analítico

O quadro teórico-analítico desta dissertação articula duas dimensões centrais: a equidade no ensino superior e o uso das tecnologias digitais como instrumentos de inclusão. Parte-se da compreensão de equidade enquanto justiça proporcional, que reconhece as diferenças individuais e as desigualdades sociais que afetam o acesso e o percurso educativo (Aristóteles, 1991; Enguita, 2013). A análise inscreve-se no âmbito do ODS 4, que estabelece metas para assegurar uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa (BCSD Portugal, 2025).

Neste contexto, as plataformas digitais utilizadas no ISCTE, como Moodle, Fénix+ e Online Learning, são abordadas não apenas enquanto recursos técnicos, mas também enquanto práticas sociais que podem tanto promover a inclusão como reproduzir desigualdades, dependendo das condições de acesso, das competências digitais dos utilizadores e das estratégias pedagógicas adotadas (Santos, 2014; Almeida et al., 2023; Brito, 2006).

A análise empírica é orientada pela exploração contínua das perceções de estudantes e docentes sobre o contributo das plataformas digitais para a inclusão e a acessibilidade, pela identificação das barreiras e facilitadores à sua utilização, tendo em conta as desigualdades no acesso tecnológico e na literacia digital, e pela compreensão do impacto percebido dessas plataformas na qualidade do ensino e da aprendizagem, particularmente no que respeita ao cumprimento do ODS 4.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DO ISCTE

2.1 Contexto Institucional

O ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, criado em 1972 e convertido em fundação em 2009, é uma instituição pública de ensino superior de média dimensão, com cerca de 13.600 estudantes distribuídos pelos três ciclos de estudo. Estrutura-se em quatro Escolas, 16 Departamentos e oito Unidades de Investigação, apoiados por aproximadamente 480 docentes e 389 investigadores. Destaca-se pelo forte investimento no ensino pós-graduado, que representa mais de metade dos estudantes, por uma taxa de empregabilidade de 96%.

A ligação à sociedade concretiza-se através de centros como o AUDAX, o CIES, o INDEG e o IPPS, dedicados ao empreendedorismo, à formação avançada e às políticas públicas, enquanto a governação assenta em órgãos científicos, pedagógicos e administrativos previstos nos Estatutos (ISCTE, 2020).

2.2 Missão, visão e valores institucionais

A missão é uma declaração oficial que reflete a forma como as organizações se autodefinem internamente e como procuram projetar essa definição perante públicos externos, constituindo uma das condições essenciais para que decisões e compromissos possam ser assumidos e revistos de modo racional. (Drucker, 1986; Seeber et al., 2019)

No caso do ISCTE, encontra-se definida no artigo 2.º dos Estatutos da Fundação, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 95/2009, de 27 de abril: promover a criação, transmissão e difusão do conhecimento científico e tecnológico, valorizando a investigação, a formação pós-graduada, a transferência de conhecimento e a internacionalização. O cumprimento desta missão concretiza-se em três eixos principais: oferta educativa, investigação científica e transferência de conhecimento (ISCTE, 2020).

A identidade pedagógica e científica da instituição consolidou-se em áreas como Gestão, Economia, Sociologia, Ciência Política, Psicologia, Tecnologias de Informação e Arquitetura (ISCTE, 2022), articulando-se com valores institucionais consagrados nos Estatutos, como liberdade intelectual, mérito, ética académica, participação democrática, responsabilidade e transparência (Despacho Normativo n.º 20/2019, de 11 de setembro). A articulação entre missão, princípios pedagógicos e valores institucionais orienta a estratégia do ISCTE,

reforçando a equidade e a inclusão em consonância com o ODS 4. Como sublinha Leal Filho et al. (2021), a integração sistemática dos ODS no ensino superior exige uma abordagem institucional abrangente, capaz de consolidar práticas pedagógicas transformadoras e de reforçar a responsabilidade social das universidades.

2.3 Plataformas digitais de ensino no ISCTE

O ISCTE recorre a diferentes plataformas digitais que estruturam as suas atividades académicas, administrativas e de investigação. O Fénix+ [1] constitui o sistema central de gestão, permitindo a inscrição em unidades curriculares, a consulta de horários e notas, a solicitação de documentos oficiais e o contacto com os serviços administrativos (ISCTE, 2025b).

No plano pedagógico, o Moodle [2] funciona como principal ambiente virtual de aprendizagem, integrando materiais de apoio, fóruns, atividades, testes e deteção de plágio. No ano letivo de 2024/2025, registava 13.600 estudantes, 995 docentes e 3.608 unidades curriculares ativas, o que confirma a sua centralidade na prática académica. De forma complementar, a plataforma Online Learning oferece cursos modulares em formato digital, orientados para a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento de competências transversais (ISCTE, 2025c).

Todos os estudantes dispõem ainda do Office 365, que disponibiliza um conjunto de ferramentas de edição e comunicação (Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneDrive e Teams), facilitando o trabalho colaborativo e a realização de sessões síncronas a distância (ISCTE, 2025e).

No domínio da investigação, destacam-se o Catálogo da Biblioteca[3], que garante acesso a livros, artigos e outros recursos em formato físico e eletrónico, e o Repositório Institucional (*DSpace*), que preserva e disponibiliza em acesso aberto a produção científica da instituição. Estas ferramentas encontram-se integradas no sistema global de informação e gestão do ISCTE (ISCTE, 2020).

[1] https://fenix-mais.iscte-iul.pt/
[2] https://moodle24.iscte-iul.pt/login/index.php
[3] https://catalogo.biblioteca.iscte-iul.pt/

2.4 Acessibilidade digital e apoio aos utilizadores com necessidades educativas específicas

O ISCTE reconhece a acessibilidade digital como condição essencial para uma educação inclusiva, como previsto no Plano Estratégico 2022–2025 um reforço de plataformas e conteúdos destinados a estudantes com necessidades educativas específicas. Entre as medidas adotadas destaca-se o desenvolvimento de ferramentas de monitorização do sucesso escolar com algoritmos preditivos para identificação precoce de situações de risco (ISCTE, 2022).

Mais recentemente, no âmbito do sucesso académico e prevenção do risco de abandono, o ISCTE implementou o projeto IN-Iscte, que incorpora o desenvolvimento de mecanismos de identificação, comunicação e acompanhamento de estudantes em risco, com o objetivo de deteção precoce de situações de risco e abandono[4].

No Moodle foi implementado o módulo *ReadSpeaker*, que oferece leitura em voz alta, régua de leitura, alteração de fontes e cores, escolha de voz e idioma, além da conversão de documentos em áudio. Esta solução beneficia tanto estudantes com dificuldades de leitura como utilizadores que preferem ouvir e ler em simultâneo (ISCTE, 2025d).

Os Serviços de Informação e Documentação do ISCTE oferecem, há cerca de duas décadas, recursos adaptados a estudantes cegos, com baixa visão ou mobilidade reduzida. Entre as iniciativas incluem-se a conversão de documentos para formatos acessíveis, a impressão em Braille, a integração de conteúdos adaptados nos catálogos da Biblioteca, ações de sensibilização dirigidas a docentes e técnicos, bem como a elaboração do Guia de Boas Práticas para produção de materiais inclusivos. Destaca-se, ainda, a existência de uma Sala Multimédia equipada com tecnologias de apoio especializadas (ISCTE, 2025d).

Além disso, os Serviços de Ação Social asseguram apoio através do Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GNEE), que facilita a integração académica dos estudantes com NEE, articula recursos institucionais e promove ações de formação e de sensibilização da comunidade (ISCTE, 2025a).

[4] https://ciencia.iscte-iul.pt/projects/iniscte--espaco-para-crescer-/2076

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Na Parte II, serão apresentadas as escolhas metodológicas adotadas, considerando a problemática abordada e os objetivos estabelecidos. Serão destacados os procedimentos implementados para minimizar as limitações típicas deste tipo de estudo, especialmente no que se refere à qualidade, validade e confiabilidade na coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 Problemática e questão de investigação

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016). No contexto do ISCTE, o uso de plataformas virtuais de ensino surge como uma estratégia potencialmente relevante para concretizar este objetivo. Contudo, o ensino superior enfrenta desafios substanciais relacionados com equidade, inclusão e transformação digital (Rosa, 2013). A educação tradicional, por exemplo, mantém estruturas previsíveis e uma mentalidade consolidada entre professores, estudantes, pais e sociedade, o que pode gerar resistência à inovação (R. Silva, 2005).

Nesse sentido, embora as tecnologias educativas possuam potencial para transformar as práticas pedagógicas e ampliar o acesso à educação (Bates & Bates, 2019), a implementação de plataformas digitais enfrenta barreiras culturais e institucionais que podem limitar a sua influência na promoção de equidade e inclusão (Silva, 2005; Anjos, 2024). O alinhamento com o ODS 4 reforça a pertinência deste estudo, pois contribui para metas globais de desenvolvimento sustentável e tem a possibilidade de apresentar contributos positivos tanto para o ISCTE quanto para a sociedade em geral.

Esta investigação procura explorar em que condições o uso das plataformas digitais no ISCTE pode contribuir para práticas educativas equitativas, bem como o cumprimento dos requisitos de acessibilidade digital. A questão de investigação que orienta este estudo é: “De que forma o uso de plataformas digitais de ensino no ISCTE poderá contribuir para o acesso equitativo à educação e para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4?”.

3.2 Objetivos de investigação

3.2.1 Objetivo Geral

Analisar de que forma as plataformas digitais de ensino utilizadas no ISCTE promovem o acesso equitativo à educação, contribuindo para o cumprimento do ODS 4.

3.2.2 Objetivos Específicos

a) Analisar as perceções de estudantes e docentes sobre o contributo das plataformas digitais para a inclusão e a acessibilidade no contexto educativo.

b) Identificar as principais barreiras e facilitadores no uso das plataformas digitais, considerando diferentes níveis de acesso tecnológico e de competências digitais.

c) Explorar as perceções de estudantes e docentes sobre o impacto das plataformas digitais na qualidade do ensino e da aprendizagem.

3.3 Abordagem metodológica

Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, com a combinação de métodos quantitativos e qualitativos. A adoção desta metodologia justifica-se pela própria natureza do objeto em estudo. Conforme os autores Creswell & Clark (2018, pp. 1-8) sublinham, a investigação por métodos mistos constitui um "terceiro movimento metodológico", ao lado das tradições quantitativas e qualitativas. Essa abordagem parte do princípio de que determinados problemas de investigação não podem ser plenamente compreendidos com base em um único ângulo de análise dos dados. No caso em estudo, a análise do contributo das plataformas digitais do ISCTE para a equidade educativa requer tanto indicadores mensuráveis, nomeadamente, frequência de utilização, perceção de acessibilidade, grau de satisfação, como as narrativas e interpretações apresentadas pelos entrevistados. Sendo, portanto, uma oportunidade não apenas de unir uma técnica a outra, mas uma forma de construir interpretações mais ricas e consistentes.

O desenho de investigação corresponde a um estudo observacional, de corte transversal e de caráter descritivo-analítico, em que os dados foram recolhidos num único período temporal delimitado. Segundo Bryman (2012, p.49), o desenho transversal caracteriza-se pela recolha de informação de vários casos e um só momento, geralmente através de questionários ou entrevistas estruturadas, permitindo descrever padrões e explorar relações entre variáveis, sem pretensão de estabelecer inferências causais ou generalizações estatísticas. A principal limitação decorre do facto de os dados serem obtidos de forma praticamente simultânea e sem

manipulação de variáveis, o que implica ausência de ordenação temporal e gera, assim, a ambiguidade quanto à direção da influência causal.

Na operacionalização do estudo, recorreu-se à triangulação metodológica dos dados. Foram aplicados dois questionários distintos, um dirigido a estudantes e outro a docentes, ambos integram questões fechadas e abertas. As questões fechadas forneceram dados quantitativos que permitiram captar frequências e relações estatísticas, enquanto as respostas abertas aprofundaram perceções e interpretações. A combinação de diferentes técnicas e fontes de informação visou reforçar a credibilidade dos resultados e oferecer uma interpretação mais abrangente do fenómeno em estudo. Reconhece-se, contudo, que a investigação social dificilmente decorre de forma linear ou isenta de constrangimentos, isto porque, as limitações temporais, de recursos disponíveis ou dificuldades de acesso ao campo podem implicar ajustes ao desenho inicial (Clark et al., 2021)

3.4 Caracterização da amostra

A população-alvo deste estudo abrange a totalidade dos estudantes e docentes do ISCTE, estimando-se um total de cerca de 13.600 estudantes e aproximadamente 480 docentes, distribuídos pelas quatro Escolas da instituição. A amostra final é composta por 73 estudantes e 15 docentes, cujas respostas foram consideradas válidas para efeitos de análise.

No caso dos estudantes, o número de respostas obtidas corresponde a uma fração reduzida da população total, relativamente abaixo do valor recomendado para amostras estatisticamente representativas neste universo. Com base num nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%, o tamanho ideal da amostra estudantil deveria ser de aproximadamente de 374 participantes. A discrepância entre esse valor e os 73 respondentes compromete a possibilidade de generalização estatística dos resultados, exigindo uma leitura exploratória e interpretativa dos dados. Ainda assim, os dados recolhidos oferecem contributos para compreender perceções, obstáculos e potencialidades associadas ao uso das plataformas digitais, particularmente em contextos marcados por diversidade de experiências.

No que respeita ao corpo docente, participaram 15 docentes, o que representa cerca de 6,25% do total de professores da instituição. Este valor traduz uma taxa de resposta muito reduzida, o que impõe especial cautela na leitura dos dados.

Embora o número de respostas, em ambos os casos, tenha sido reduzido; conforme (Guerra, 2006), para a análise qualitativa não é relevante falar em amostra, pois não se pretende encontrar representatividade estatística, mas sim representatividade social. O limite atinge-se quando ocorre um ponto de saturação empírica, isto é, quando os dados recolhidos já não acrescentam informações novas ou diferentes que justifiquem aumentar a recolha de material empírico (Guerra, 2006), constatação observada neste estudo.

Em todo o caso, foram realizados esforços para promover a participação, incluindo o envio de pedidos formais de divulgação aos Serviços de Comunicação e aos Secretariados das Escolas, bem como o contacto direto com associações de estudantes e a partilha em redes sociais institucionais e informais. No entanto, esses esforços não se traduziram numa taxa de adesão elevada, sugerindo uma possível saturação dos canais institucionais de comunicação ou uma baixa perceção de relevância imediata do tema por parte dos potenciais participantes.

Reconhece-se o risco de enviesamento por autosseleção, sobretudo entre os indivíduos mais interessados no tema. Apesar destas limitações, a amostra obtida permitiu reunir dados que permitem realizar uma análise, sendo o seu valor reforçado pelo recurso à triangulação metodológica com dados institucionais secundários e pela diversidade interna dos perfis de resposta. Este enquadramento sustenta a validade contextual do estudo e a pertinência das interpretações formuladas. Assim, os resultados devem ser entendidos como parte de um estudo de caso exploratório, privilegiando a compreensão de perceções e contextos, em vez da generalização estatística (Guerra, 2006).

3.5 Instrumento de recolha de dados

Para assegurar clareza conceptual, ambos os questionários incluíram previamente definições de inclusão, equidade e desigualdade em educação. A análise inicia-se pela caracterização sociodemográfica dos inquiridos, avançando posteriormente para a utilização das plataformas digitais, as barreiras e facilitadores percecionados e, por fim, o impacto percebido na qualidade e equidade do ensino.

A sua elaboração baseou-se no Modelo de Aceitação da Tecnologia (*Technology Acceptance Model),* proposto por Davis (1989, citado em Alturas, 2019), que destaca a utilidade percebida e a facilidade de uso como determinantes da adoção tecnológica (Alturas, 2019; Dishaw & Strong, 1999). Acresce que, para além do TAM, também foi considerada a dimensão da

satisfação percebida (*Perceived Enjoyment*) proposto por El Shamy & Hassanein (2017), relevante por permitir captar não apenas motivações de carácter utilitário, mas também aspetos de satisfação associados à experiência de utilização das plataformas digitais da Instituição de Ensino Superior.

Os instrumentos encontram-se apresentados em anexo a esta dissertação.

3.6 Procedimentos de recolha e análise

A recolha de dados foi realizada online, através da plataforma *Qualtrics*. A divulgação decorreu em diferentes momentos, envolvendo os Serviços de Comunicação do ISCTE, os secretariados das Escolas, redes sociais institucionais, a Associação de Estudantes e associações das respetivas Escolas. Em paralelo, foram analisados documentos institucionais disponíveis no site da instituição, nomeadamente no Sistema Interno de Garantia da Qualidade, e solicitados dados complementares aos serviços competentes, como o número de utilizadores do Moodle, de forma a permitir a triangulação metodológica.

A participação foi voluntária e anónima, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados e demais normas éticas em vigor.

Os dados foram exportados em formato digital para tratamento. A análise quantitativa foi realizada com recurso ao IBM SPSS, aplicando estatística descritiva (frequências, percentagens e cruzamentos de variáveis) para caracterizar os participantes e identificar padrões de utilização das plataformas digitais. A análise qualitativa, realizada com apoio do software MAXQDA, incidiu sobre as respostas abertas, organizadas segundo análise temática, de modo a agrupar perceções, dificuldades e sugestões em categorias conceptuais.

A integração dos dados provenientes dos questionários e da documentação institucional permitiu enquadrar e complementar a análise, de modo a conferir maior consistência às interpretações.

3.7 Considerações éticas

A presente investigação foi conduzida em conformidade com o Código de Conduta Ética na Investigação do ISCTE-IUL, bem como com a legislação nacional e europeia aplicável, nomeadamente o Regulamento Geral de Proteção de Dados. Não existindo intervenção direta sobre populações vulneráveis nem recolha de dados sensíveis ou biológicos, os riscos éticos foram considerados nulos.

A participação no questionário foi totalmente voluntária e anónima, não tendo sido recolhidos dados pessoais que permitissem a identificação individual dos participantes. Antes de iniciar o preenchimento, foi apresentada uma nota informativa que explicitava os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação, a possibilidade de interromper a participação em qualquer momento sem qualquer prejuízo, bem como a garantia de confidencialidade e utilização dos dados exclusivamente para fins académicos e científicos no ISCTE. O consentimento foi, assim, obtido de forma informada e livre, mediante a continuação do preenchimento do questionário.

A recolha de documentos institucionais limitou-se a fontes públicas disponíveis no site do ISCTE e a pedidos formais aos serviços, visando apenas dados de carácter geral, como o número de utilizadores de plataformas digitais, sem envolvimento de dados pessoais ou identificáveis. Todos os dados recolhidos foram armazenados em ambiente digital seguro e encriptado com password, garantindo-se o cumprimento dos princípios de confidencialidade, integridade e proteção dos dados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos participantes

Este capítulo apresenta os resultados dos questionários dirigidos a estudantes e docentes do ISCTE, cuja recolha foi anónima e confidencial, em conformidade com o RGPD, destinando-se os dados exclusivamente a fins académicos.

A amostra é composta por 73 estudantes e 15 docentes, o que possibilita comparar perceções de quem aprende e de quem ensina no contexto das plataformas digitais. Entre os estudantes, sobressai a predominância da Escola de Sociologia e Políticas Públicas (76,7%), seguindo-se a Escola de Ciências Sociais e Humanas (15,1%), a ISCTE *Business School* (5,5%) e a Escola de Tecnologias Digitais Aplicadas (2,7%). A distribuição por ciclos evidencia uma presença equilibrada entre licenciatura (39,7%), mestrado (34,2%) e doutoramento (26,0%). Do ponto de vista curricular, o segundo ano concentra a maioria (38,4%), seguido do primeiro (30,1%) e do terceiro (24,7%), com percentagens residuais nos anos subsequentes.

O perfil é composto maioritariamente por pessoas do sexo feminino (76,7%) e concentração etária no grupo dos 17 aos 25 anos (47,9%), embora haja representação estável até aos 55 anos. A literacia digital é percecionada como elevada ou muito elevada por 67,1% dos respondentes, contrastando com apenas 4,1% que a classificam como baixa. Este capital digital é reforçado pelo acesso material: 83,6% dispõem de internet em casa e 98,6% de dispositivo adequado para atividades de ensino online.

No grupo docente, a concentração institucional é igualmente da Escola de Sociologia e Políticas Públicas (73,3%), bem como percentagens menores na Escola de Ciências Sociais e Humanas (13,3%) e na Escola de Tecnologias Digitais (6,7%). A amostra é também maioritariamente feminina (80%) e composta por docentes seniores, com 46,7% a lecionar há mais de dez anos, face a apenas 13,3% com menos de um ano de experiência. Quase metade situa-se entre os 46 e os 55 anos (46,7%) e um quarto tem mais de 55 anos.

Em termos de competências digitais, 40% dos docentes declaram um nível elevado, outros 40% um nível moderado, enquanto 13,3% referem nível baixo e apenas 6,7% muito elevado. O acesso tende a ser mais institucionalizado do que entre os estudantes, com 60% a referirem a internet do ISCTE como principal meio de ligação. A Tabela 1 apresenta uma síntese comparativa do perfil dos participantes.

Tabela 4.1 – Síntese comparativa do perfil dos participantes

Síntese comparativa do perfil dos participantes		
Variável	**Estudantes (n=73)**	**Docentes (n=15)**
Escola	Escola de Sociologia e Políticas Públicas (76,7%)	Escola de Sociologia e Políticas Públicas (73,3%)
Sexo	Feminino (76,7%)	Feminino (80,0%)
Idade	17–25 anos (47,9%)	46–55 anos (46,7%)
Competências digitais	Elevada/Muito elevada (67,1%)	Elevada (40,0%); Moderada (40,0%)

Fonte: questionários aplicados a estudantes e docentes do ISCTE (2025).

4.2 Utilização das plataformas digitais no ISCTE

A análise da utilização das plataformas digitais baseou-se em escalas ordinais (nunca, raramente, frequentemente, sempre). Para facilitar a leitura, foi criado um índice de uso regular (soma de "frequentemente" e "sempre").

4.2.1 Estudantes

Entre os estudantes, três plataformas concentram a maioria dos acessos regulares: Moodle (82,2%), Office 365 (78,1%) e Fénix+ (68,5%). O Repositório Institucional apresenta valor intermédio (49,3%), seguido do Catálogo da Biblioteca (38,3%). O Online Learning regista utilização menos expressiva (12,4%).

Tabela 4.2 - Nível de utilização das plataformas digitais pelos estudantes do ISCTE

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar o ensino, indique o nível de utilização que faz de cada uma para as suas atividades de aprendizagem				
Plataforma	**Sempre**	**Frequentemente**	**Raramente**	**Nunca**
Office 365	45.2%	32.9%	12.3%	9.6%
Fénix+	30.1%	38.4%	23.3%	8.2%
Moodle	38.4%	43.8%	13.7%	4.1%
Online *Learning*	1.4%	11%	53.4%	34.2%
Catálogo da Biblioteca	8.2%	30.1%	42.5%	19.2%

Repositório Institucional	5.5%	43.8%	35.6%	15.1%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

4.2.2 Docentes

No grupo docente, verifica-se padrão semelhante: Fénix+, Moodle e Office 365 atingem níveis elevados de utilização regular (77%). O Repositório Institucional (53,8%) e o Catálogo da Biblioteca (46,2%) surgem como recursos secundários. Já o Online Learning mantém baixa adesão (7,7%).

Tabela 4.3 - Nível de utilização das plataformas digitais pelos docentes do ISCTE

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar o ensino, indique o nível de utilização que faz de cada uma para a sua atividade docente				
Plataforma	**Sempre**	**Frequentemente**	**Raramente**	**Nunca**
Office 365	61.5%	15.4%	7.7%	15.4%
Fénix+	46.2%	30.8%	15.4%	7.7%
Moodle	61.5%	15.4%	15.4%	7.7%
Online *learning*	0%	7.7%	46.2%	46.2%
Catálogo da Biblioteca	7.7%	38.5%	46.2%	7.7%
Repositório Institucional	0%	53.8%	38.5%	7.7%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

4.2.3 Comparação entre estudantes e docentes

Os resultados revelam uma hierarquia comum: três plataformas nucleares (Moodle, Office 365 e Fénix+), duas de uso intermédio (Repositório e Catálogo) e uma residual (Online Learning). Este padrão sugere que o quotidiano académico do ISCTE assenta em poucos sistemas centrais, o que favorece consistência no acesso, mas também concentra riscos: falhas técnicas ou barreiras de usabilidade podem acentuar desigualdades, como sublinha Oliveira et al. (2024).

A comparação evidencia ainda diferenças de apropriação: os estudantes atribuem maior relevância ao Office 365, ligado à comunicação e organização, enquanto os docentes destacam

o Fénix+, associado à gestão académica. Esta assimetria confirma um desfasamento entre lógicas pedagógicas e administrativas, já identificado na literatura como entrave à integração plena das tecnologias (Brito, 2006; Anjos, 2024).

Por fim, o subaproveitamento do Repositório Institucional e do Catálogo da Biblioteca revela fraca integração no quotidiano académico. Este resultado pode estar relacionado com a falta de formação específica ou de estratégias de divulgação, aspetos que a literatura identifica como barreiras recorrentes à utilização plena destes recursos.

4.3 Barreiras e facilitadores identificados por estudantes e docentes

4.3.1 Estudantes

Entre os estudantes, sobressaem sobretudo as falhas técnicas nas plataformas, seguidas da baixa usabilidade ou design complicado e, em menor grau, da falta de competências digitais. As restrições de acesso à internet e a dispositivos adequados revelaram-se menos expressivas (Figura 1).

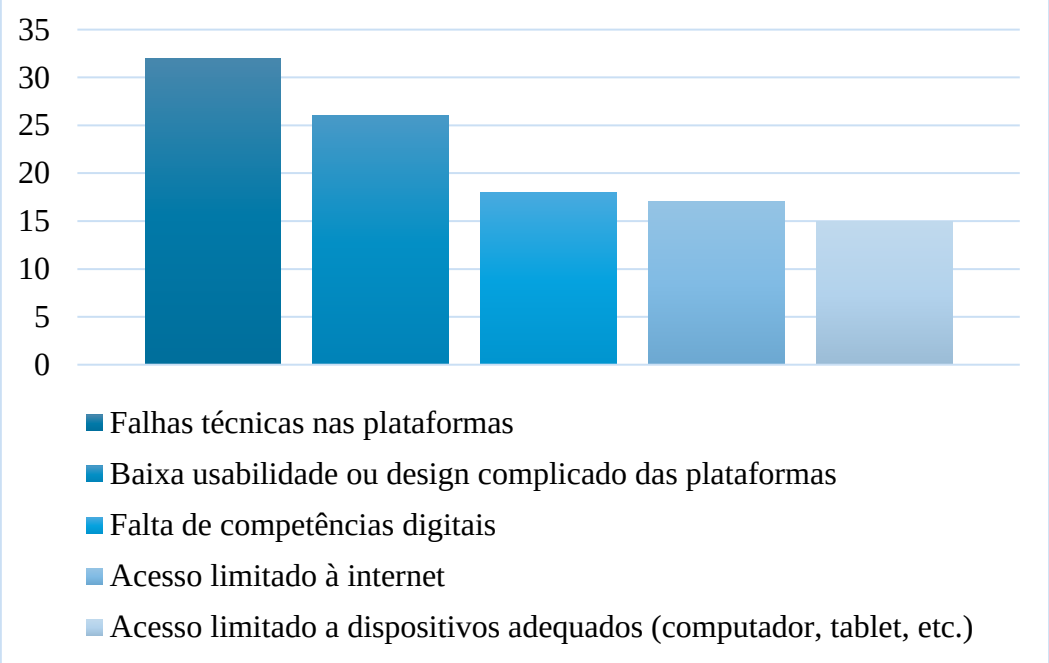


Figura 4.1- Barreiras na utilização das plataformas digitais pelos estudantes (n.º de respostas)

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

Nos comentários qualitativos, a categoria "barreiras tecnológicas" destacou referências recorrentes à infraestrutura de rede, com críticas à instabilidade e baixa velocidade da internet do ISCTE (*"internet do ISCTE é bastante difícil"*), bem como à necessidade de instalação da

VPN, frequentemente descrita como processo complexo ou adiado (*"processo de instalação difícil"*). Outro eixo identificado foi a dispersão entre sistemas, acompanhada de críticas à usabilidade de serviços como o Fénix+ (*"não é intuitivo"*), o catálogo da biblioteca e a b-on, considerados pouco claros para consulta. Também surgiram observações sobre deficiências de navegação em dispositivos móveis e problemas funcionais pontuais, como PDFs mal configurados no Moodle ou falhas no processo de matrículas. A ausência de suporte técnico eficaz e de informação prática sobre o uso das plataformas foi igualmente apontada, assim como a fraca utilização do Online Learning nas licenciaturas, percecionado por alguns como um recurso pouco valorizado.

Apesar dos obstáculos, emergem também elementos facilitadores. Entre os estudantes, a facilidade de acesso a materiais didáticos (69,4%) e a flexibilidade de horários (59,7%) foram os aspetos mais valorizados, ainda que fatores como interatividade (16,7%) e recursos inclusivos (12,5%) tenham sido pouco mencionados.

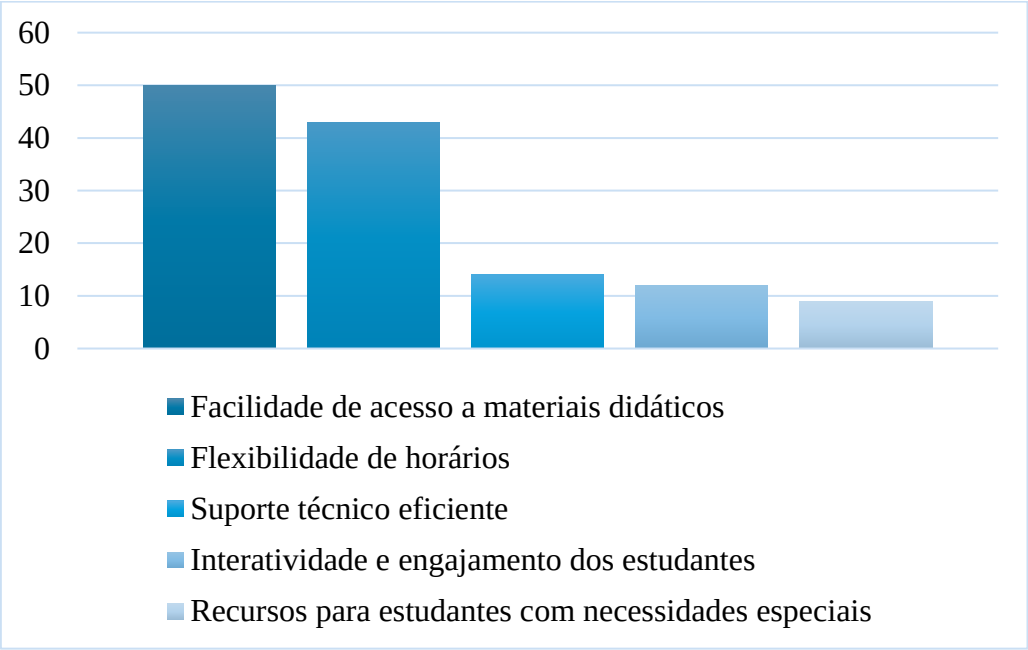


Figura 4.2 - Facilitadores na utilização das plataformas digitais pelos estudantes (n.º de respostas)

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

No que respeita à facilidade de utilização, o Fénix+, o Moodle e o Office 365 foram maioritariamente avaliados como fáceis ou muito fáceis pelos estudantes. O Online Learning, pelo contrário, revelou limitações mais significativas, com 32% a indicar desconhecimento ou dificuldade de uso. O Catálogo da Biblioteca apresentou 55,6% de respostas em "fácil" e 11,1%

em “muito fácil”, mas cerca de um terço dos estudantes reportou dificuldades ou desconhecimento, sinalizando fragilidades na sua utilização. Tendência semelhante foi observada no Repositório Institucional, em que 56,9% o consideraram fácil, mas 16,7% indicaram desconhecimento e 13,9% dificuldades, apesar de se tratar de uma ferramenta central para a produção científica (Tabela 4).

Tabela 4.4 - Nível de facilidade de utilização das plataformas digitais do ISCTE (estudantes)

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, qual é o nível de facilidade que considera na sua utilização? (Estudantes)					
Plataforma	**Não sei**	**Difícil**	**Muito difícil**	**Fácil**	**Muito Fácil**
Office 365	4.1%	1.4%	0%	47.9%	46.6%
Fénix+	0%	4.2%	1.4%	62%	32.4%
Moodle	0%	4.2%	1.4%	52.8%	41.7%
Online *learning*	26.4%	5.6%	0%	51.4%	16.7%
Catálogo da Biblioteca	18.1%	12.5%	2.8%	55.6%	11.1%
Repositório Institucional	16.7%	13.9%	2.8%	56.9%	9.7%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

Quanto ao contributo para a interação e socialização, o Moodle foi a ferramenta mais valorizada, com 80,6% a reconhecerem o seu potencial relacional. O Office 365 e o Fénix+ dividiram opiniões, enquanto Catálogo da Biblioteca, Repositório Institucional e Online Learning foram maioritariamente desvalorizados (Tabela 5).

Tabela 4.5 - Contributo das plataformas digitais do ISCTE para a interação e socialização com colegas e professores (estudantes)

As plataformas digitais do ISCTE contribuem para a interação e socialização com colegas e professores? Indique o seu nível de concordância.				
Plataforma	**Discordo totalmente**	**Discordo**	**Concordo**	**Concordo totalmente**
Office 365	18.1%	34.7%	29.2%	18.1%
Fénix+	16.7%	34.7%	40.3%	8.3%

Moodle	8.3%	11.1%	62.5%	18.1%
Online *learning*	27.8%	29.2%	38.9%	4.2%
Catálogo da Biblioteca	29.2%	40.3%	29.2%	1.4%
Repositório Institucional	26.4%	36.1%	36.1%	1.4%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

4.3.2 Docentes

Entre os docentes, destaca-se a falta de suporte técnico, seguida da dificuldade de uso das plataformas e, em menor grau, a limitação de acesso à internet de qualidade (Figura 3).

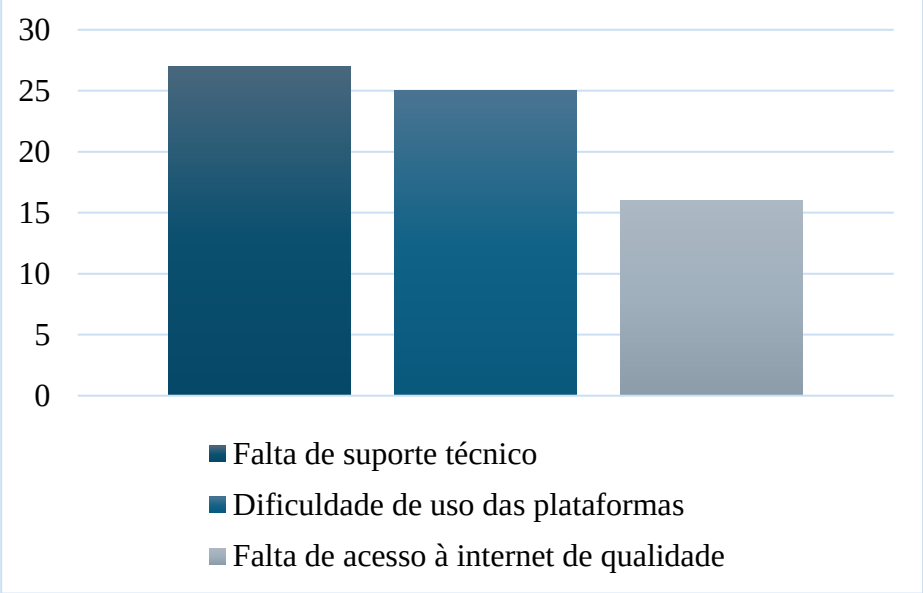


Figura 4.3 - Barreiras na utilização das plataformas digitais pelos docentes (n.º de respostas)
Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

A análise qualitativa às respostas abertas permitiu identificar três desafios principais: "*mudanças não contextualizadas nas funcionalidades e acessos*", o "*consumo de tempo*" associado à utilização das plataformas e a presença de "*menus não intuitivos*", que dificultam a navegação.

Em relação aos facilitadores, foram menos expressivos. Destacaram-se sobretudo a flexibilidade de horários e a facilidade de acesso a materiais didáticos, enquanto o suporte técnico eficiente foi apenas pontualmente referido. (Figura 4).

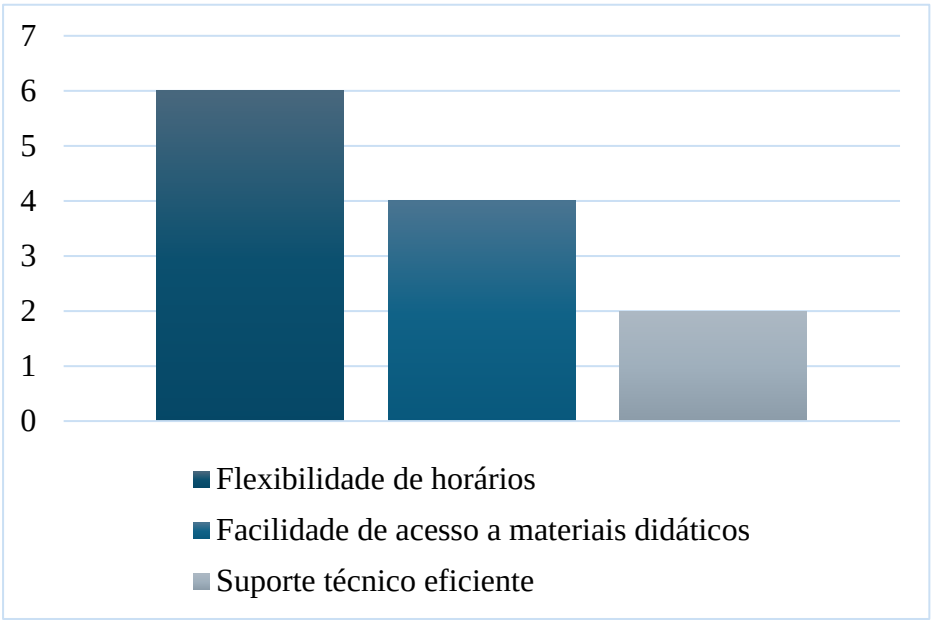


Figura 4.4 - Facilitadores na utilização das plataformas digitais do ISCTE pelos docentes (n.º de respostas). Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

Quanto à satisfação, o Moodle e o Repositório Institucional destacam-se, com a maioria dos docentes a declarar-se "satisfeitos" ou "muito satisfeitos". O Catálogo da Biblioteca também apresenta resultados positivos, com mais de três quartos das respostas concentradas nestas categorias. Já o Fénix+ revela fragilidades: 53,9% dos docentes classificaram-no como "insatisfeitos" ou "muito insatisfeitos", não havendo respostas de elevada satisfação. Apesar da sua centralidade na gestão académica, esta plataforma é percecionada como pouco intuitiva e funcional. O Office 365 e o Online Learning registam níveis intermédios, com avaliações globalmente positivas, mas sem atingir os patamares de satisfação observados no Moodle ou no Repositório Institucional. (Tabela 6).

Tabela 4.6 - Grau de satisfação dos docentes com as funcionalidades e ferramentas das plataformas digitais do ISCTE

Indique o seu grau de satisfação com as funcionalidades e ferramentas disponíveis nas plataformas digitais do ISCTE				
Plataforma	**Muito insatisfeito**	**Insatisfeito**	**Satisfeito**	**Muito Satisfeito**
Office 365	7.7%	15.4%	46.2%	30.8%
Fénix+	15.4%	38.5%	46.2%	0%
Moodle	6.7%	20%	60%	13.3%
Online *learning*	7.7%	30.8%	53.8%	7.7%
Catálogo da Biblioteca	7.7%	15.4%	61.5%	15.4%
Repositório Institucional	6.7%	13.3%	60%	20%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

A perceção de facilidade de uso das plataformas digitais pelos docentes é maioritariamente positiva: o Office 365 foi unanimemente considerado "fácil" ou "muito fácil", seguido do Moodle, Catálogo da Biblioteca e Repositório Institucional (92,3% cada). O Fénix+ teve boa aceitação (84,6%), embora 15,4% o considerassem difícil. O Online Learning foi a principal exceção, com 30,8% de respostas negativas, inclusive com uma percentagem de 23,1% a avaliar como "muito difícil". (Tabela 7).

Tabela 4.7 - Nível de facilidade de utilização das plataformas digitais do ISCTE (docentes)

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, qual é o nível de facilidade que considera na sua utilização?					
Plataforma	**Não sei**	**Difícil**	**Muito difícil**	**Fácil**	**Muito Fácil**
Office 365	0%	0%	0%	53.8%	46.2%
Fénix+	0%	15.4%	0%	69.2%	15.4%
Moodle	0%	7.7%	0%	46.2%	46.2%
Online *learning*	0%	7.7%	23.1%	53.8%	15.4%
Catálogo da Biblioteca	0%	7.7%	0%	61.5%	30.8%
Repositório Institucional	0%	7.7%	0%	61.5%	30.8%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

Quanto ao contributo para a interação e socialização, apenas o Moodle recolheu perceção globalmente positiva (69,3% de concordância). O Office 365 dividiu opiniões, enquanto Fénix+, Catálogo da Biblioteca, Repositório Institucional e Online Learning foram maioritariamente rejeitados como espaços de interação (Tabela 8).

Tabela 4.8 - Contributo das plataformas digitais do ISCTE para a interação e socialização com os estudantes (docentes)

As plataformas digitais do ISCTE contribuem para a interação e socialização com os estudantes?				
Plataforma	**Discordo totalmente**	**Discordo**	**Concordo**	**Concordo totalmente**
Office 365	15.4%	30.8%	30.8%	23.1%
Fénix+	23.1%	46.2%	30.8%	0%
Moodle	15.4%	15.4%	38.5%	30.8%
Online *learning*	30.8%	23.1%	30.8%	15.4%
Catálogo da Biblioteca	23.1%	46.2%	23.1%	7.7%
Repositório Institucional	23.1%	46.2%	23.1%	7.7%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

4.3.3 Comparação entre estudantes e docentes

Os estudantes apontam como principais barreiras as falhas técnicas e a baixa usabilidade, enquanto os docentes destacam a falta de suporte e a dificuldade de uso. Esta diferença confirma que os problemas não se limitam ao acesso, mas à qualidade da experiência tecnológica, como já assinalado na literatura sobre resistências culturais e défice de suporte institucional (Brito, 2006; Anjos, 2024).

Nos facilitadores, nota-se maior valorização entre os estudantes, sobretudo pelo acesso a materiais e flexibilidade de horários, ao passo que os docentes reconhecem vantagens de forma mais limitada. Tal assimetria sugere que as plataformas respondem mais a lógicas operacionais de aprendizagem do que a necessidades pedagógicas estruturadas.

A interação é o único ponto de convergência: o Moodle é consensualmente visto como espaço relacional, o que reforça o seu potencial para práticas colaborativas. Já as restantes plataformas apresentam adesão mais limitada neste domínio.

4.4 Acessibilidade digital e inclusão

A acessibilidade digital constitui um elemento central na promoção da equidade e inclusão no ensino superior. Neste estudo, a acessibilidade das plataformas digitais do ISCTE foi avaliada segundo os níveis de conformidade das Diretrizes WCAG (A, AA e AAA), diferenciando a perceção de estudantes e docentes.

4.4.1 Estudantes

Entre os estudantes, os resultados mostram maior dispersão entre os três níveis de acessibilidade. Office 365, Moodle e Fénix+ destacam-se pela presença no nível AAA, enquanto o Catálogo da Biblioteca, o Repositório Institucional e o Online Learning registam classificações mais reduzidas (Tabela 9).

Tabela 4.9 - Avaliação da acessibilidade das plataformas digitais (estudantes)

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar as atividades de aprendizagem, como avalia a acessibilidade das plataformas de ensino digitais que utiliza?			
Plataforma	**Nível A**	**Nível AA**	**Nível AAA**
Office 365	15.3%	43.1%	41.7%
Fénix+	15.3%	51.4%	33.3%
Moodle	12.5%	47.2%	40.3%
Online-learning	25%	52.8%	22.2%
Catálogo da Biblioteca	26.4%	54.2%	19.4%
Repositório Institucional	23.6%	56.9%	19.4%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

À questão "Alguma vez sentiu dificuldades de acessibilidade nas plataformas digitais do ISCTE?", os estudantes que responderam afirmativamente apontaram sobretudo o Fénix + ("*especialmente o Fénix*", "*dificuldade em encontrar o que se pretende no Fénix+")* e o

Moodle ("*o Moodle não funciona com a rede do ISCTE, apenas com redes pessoais*"). Outros exemplos apontaram falhas técnicas e processuais: "*por vezes o Moodle ou o Fénix vão abaixo*", "*aquando do ato da matrícula*", "*senti dificuldade aquando do pedido do estatuto trabalhador-estudante*". A utilização da VPN foi descrita como barreira: "*quando se muda de telefone a VPN tem de ser reinstalada e não é possível sem ir aos serviços de IT pessoalmente, colocando sérias dificuldades a quem se encontra no estrangeiro pois deixa de ter acesso à biblioteca*". Entre os que responderam "*Não*" ou "*Raramente*", a justificação centrou-se na experiência prévia ou ausência de obstáculos relevantes.

No que respeita aos recursos para necessidades educativas específicas, apenas 32% dos estudantes declararam a sua existência, enquanto mais de metade afirmou "não sei" (Tabela 10).

Tabela 4.10 - Perceção dos estudantes sobre a existência de recursos para necessidades educativas específicas nas plataformas digitais do ISCTE

As plataformas de ensino digitais do ISCTE que utiliza para apoio na aprendizagem oferecem recursos para estudantes com necessidades educativas específicas?	
Resposta	**Percentagem**
Sim	32%
Não	13%
Não sei	55%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

Já a avaliação global sobre a adequação das plataformas mostrou-se dividida: 61,2% manifestaram concordância (55,6% concordam e 5,6% concordam totalmente), ao passo que 38,8% expressaram discordância (Tabela 11).

Tabela 4.11 - Avaliação dos estudantes sobre a adequação das plataformas digitais do ISCTE às necessidades de estudantes com condições específicas

Em que medida considera que, globalmente, as plataformas digitais do ISCTE respondem às necessidades de estudantes com condições específicas? Indique o seu nível de concordância.	
Resposta	**Percentagem**
Discordo totalmente	6.9%
Discordo	31.9%
Concordo	55.6%
Concordo totalmente	5.6%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

4.4.2 Docentes

Entre os docentes, a maioria das respostas concentrou-se no nível AA. O Office 365, o Fénix+ e o Moodle obtiveram percentagens entre 69,2% e 76,9% neste nível, sem alcançar AAA. O Catálogo da Biblioteca (15,4%) e o Online Learning (7,7%) registaram classificações AAA, ainda que residuais, enquanto o Repositório Institucional permaneceu exclusivamente entre os níveis A e AA (Tabela 12).

Tabela 4.12 - Avaliação da acessibilidade das plataformas digitais (docentes)

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar as atividades de aprendizagem, como avalia a acessibilidade das plataformas de ensino digitais que utiliza?			
Plataforma	**Nível A**	**Nível AA**	**Nível AAA**
Office 365	30.8%	69.2%	0%
Fénix+	23.1%	76.9%	0%
Moodle	23.1%	76.9%	0%
Online-learning	15.4%	76.9%	7.7%
Catálogo da Biblioteca	7.7%	76.9%	15.4%
Repositório Institucional	15.4%	84.6%	0%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

À questão "Alguma vez sentiu dificuldades de acessibilidade nas plataformas digitais do ISCTE?", as respostas dos docentes foram variadas. Muitos limitaram-se a responder "Sim", sinalizando a existência de dificuldades, enquanto outros indicaram não ter enfrentado problemas. Houve ainda uma referência isolada ao critério *Perceivable*. Nos comentários mais críticos, destacou-se o Fénix+, assinalando-se que "*a informação e interface nem sempre são legíveis ou compreensíveis*".

No caso dos docentes, a perceção sobre os recursos dirigidos a estudantes com necessidades educativas específicas revela sobretudo incerteza. A maioria declarou não saber se tais funcionalidades estão disponíveis nas plataformas digitais do ISCTE, enquanto uma minoria reconheceu a sua existência ou afirmou a sua ausência (Tabela 13).

Tabela 4.13 - Perceção dos docentes sobre a existência de recursos para necessidades educativas específicas nas plataformas digitais do ISCTE

As plataformas de ensino digitais do ISCTE que utiliza para apoio na aprendizagem oferecem recursos para estudantes com necessidades educativas específicas?	
Resposta	**Percentagem**
Sim	30%
Não	10%
Não sei	60%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

A avaliação global dos docentes sobre a adequação das plataformas digitais às necessidades de estudantes com condições específicas apresenta-se fragmentada. A maioria adotou uma posição neutra, enquanto as restantes respostas se dividiram entre discordância e concordância em proporções semelhantes (Tabela 14).

Tabela 4.14 - Avaliação dos docentes sobre a adequação das plataformas digitais do ISCTE às necessidades de estudantes com condições específicas

Em que medida considera que, globalmente, as plataformas digitais do ISCTE respondem às necessidades de estudantes com condições específicas? Indique o seu nível de concordância.	
Resposta	**Percentagem**
Discordo totalmente	0%
Discordo	20%
Nem concordo nem discordo	60%
Concordo	10%
Concordo totalmente	10%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

4.4.3 Comparação entre estudantes e docentes

Os estudantes mostram maior dispersão nas respostas sobre acessibilidade, com Office 365, Moodle e Fénix+ a alcançar classificações AAA, enquanto entre os docentes a maioria se concentra no nível AA. Nos comentários, os estudantes referem sobretudo falhas técnicas, instabilidade da rede e barreiras associadas à VPN, ao passo que os docentes salientam dificuldades ligadas à interface e à usabilidade do Fénix+. Em ambos, surge a incerteza quanto à existência de recursos inclusivos, ainda que os estudantes revelem posições mais divididas e os docentes se mantenham mais neutros. Estes dados apontam que, mais do que o acesso

formal, a equidade digital poderá depender de políticas institucionais de acessibilidade e de maior visibilidade dos recursos disponíveis, em consonância com o ODS 4.

4.5 Perceções sobre a equidade e a qualidade no ensino e da aprendizagem

4.5.1 Estudantes

O contributo das plataformas digitais do ISCTE para reduzir desigualdades revela diferenças. O Moodle e o Office 365 surgem como os principais instrumentos de promoção da equidade, enquanto o Fénix+ gera avaliações mais ambíguas, refletindo também perceções críticas sobre o seu impacto limitado. Já o Online Learning, o Catálogo da Biblioteca e o Repositório Institucional apresentam elevados níveis de incerteza e menor reconhecimento do seu papel inclusivo, o que aponta para fraca apropriação ou visibilidade junto dos estudantes (Tabela 15).

Tabela 4.15 - Contributo das plataformas digitais para diminuir desigualdades (estudantes)

Em que medida considera que a utilização das plataformas digitais do ISCTE contribui para diminuir desigualdades entre estudantes?					
Plataforma	**Não sei**	**Contribuem muito**	**Contribuem**	**Contribuem pouco**	**Não contribuem**
Office 365	15.3%	29.2%	38.9%	12.5%	4.2%
Fénix+	15.3%	16.7%	38.9%	20.8%	8.3%
Moodle	12.5%	26.4%	43.1%	12.5%	5.6%
Online-*learning*	36.1%	18.1%	33.3%	6.9%	5.6%
Catálogo da Biblioteca	30.6%	25%	27.8%	13.9%	2.8%
Repositório Institucional	33.3%	22.2%	30.6%	9.7%	4.2%

Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

Embora a maioria dos estudantes reconheça um contributo positivo das plataformas digitais para a inclusão socioeconómica, uma parte dos respondentes discorda, o que aponta para fragilidades na perceção desse contributo. (Figura 5).

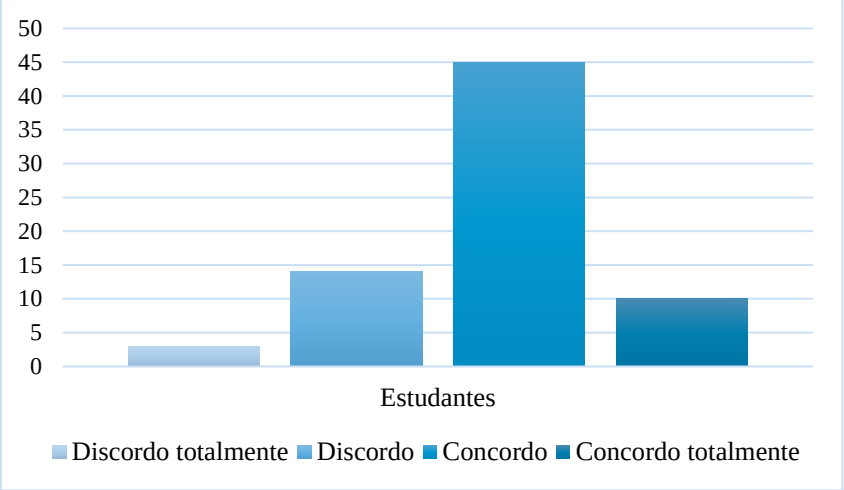


Figura 5 - Inclusão socioeconómica (estudantes) (n.º de respostas).
Fonte: dados do questionário para os estudantes, análise no SPSS.

A questão aberta colocada aos estudantes: "*Que melhorias poderiam ser implementadas nas plataformas digitais do ISCTE para otimizar a sua funcionalidade e acessibilidade? (Por exemplo: navegação, acessibilidade, velocidade, suporte técnico, entre outros)"*, evidenciou quatro eixos principais de intervenção: suporte técnico, usabilidade, desempenho e integração/formação.

No suporte técnico, os comentários mais recorrentes referiram a necessidade de maior acessibilidade e eficiência, como ilustram expressões do tipo "*o suporte técnico poderia melhorar*" ou "*a resposta dos SIIC é insuficiente e demorada*". Foram ainda sugeridos horários mais alargados e diversificação de canais de apoio, incluindo recursos em vídeo e áudio.

Na usabilidade, destacaram-se propostas para "*navegação mais intuitiva*", "*menus mais acessíveis*", "*melhores designs*" e adaptação a dispositivos móveis, com menções específicas à eliminação da obrigatoriedade de novo login após curtos períodos de inatividade.

Relativamente ao desempenho, sobressaíram as críticas à "*velocidade do Fénix*", associada à instabilidade e à fraca capacidade de resposta da plataforma.

Por fim, no eixo da integração e formação, surgiram sugestões como "*integrar o Moodle com o Fénix*" para criar uma solução única ou aplicação móvel, a realização de workshops de iniciação e a maior divulgação de recursos pouco conhecidos, como o Online Learning ("*não conheço sequer o Online Learning*").

Embora alguns estudantes tenham referido que "*não é necessária nenhuma alteração*", a repetição destas observações mostra que os quatro eixos identificados concentram as

expectativas mais relevantes de melhoria. A nuvem de palavras (Figura 6) traduz graficamente essa tendência, destacando termos como "*suporte*", "*técnico*", "*navegação*" e "*velocidade*".



Figura 6 - Nuvem de palavras das respostas dos estudantes à questão aberta sobre melhorias nas plataformas digitais do ISCTE
Fonte: Dados do questionário para os estudantes, elaborada pelo MAXQDA.

4.5.2 Docentes

Entre os docentes, as perceções sobre o contributo das plataformas digitais para reduzir desigualdades revelam alguma dispersão. O Moodle foi o mais valorizado, com metade das respostas a assinalarem contributo positivo. Já o Office 365 e o Online Learning registaram maior divisão, incluindo 20% que consideraram que não contribuem. O Fénix+ obteve igualmente avaliações críticas, enquanto o Catálogo da Biblioteca e o Repositório Institucional recolheram sobretudo respostas de incerteza. (Tabela 16).

Tabela 4.16 - Contributo das plataformas digitais para diminuir desigualdades (docentes)

Em que medida considera que a utilização das plataformas digitais do ISCTE contribui para diminuir desigualdades entre estudantes?					
Plataforma	**Não sei**	**Contribui muito**	**Contribui**	**Contribui pouco**	**Não contribui**
Office 365	30%	10%	40%	0%	20%
Fénix+	30%	0%	40%	10%	20%
Moodle	30%	10%	40%	20%	0%
Online-learning	30%	10%	30%	10%	20%
Catálogo da Biblioteca	30%	20%	30%	10%	10%
Repositório Institucional	40%	20%	20%	10%	10%

Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

Entre os docentes, 60% consideram que as plataformas digitais do ISCTE contribuem para a inclusão socioeconómica, enquanto 40% discordam. Não se registaram respostas nas categorias extremas. (Figura 7)

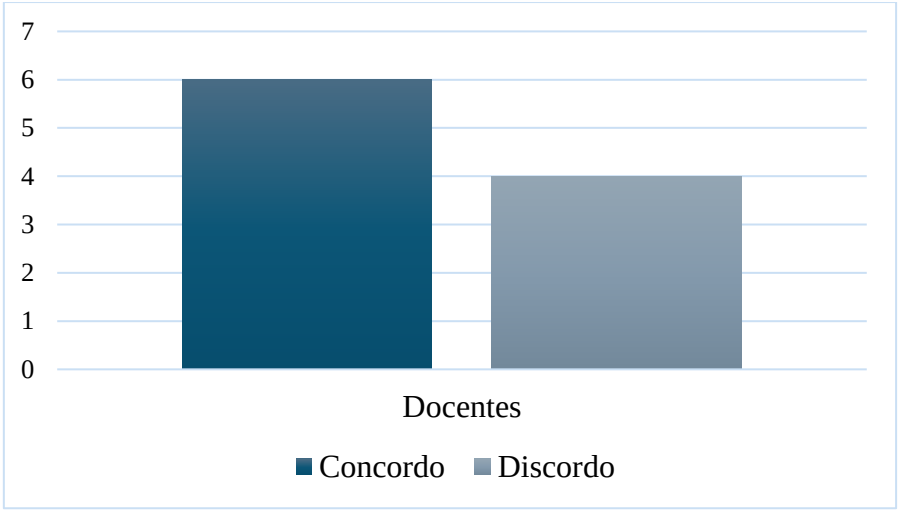


Figura 4.7 - Inclusão socioeconómica (docentes) (n.º de respostas). Fonte: dados do questionário para os docentes, análise no SPSS.

A análise qualitativa das respostas dos docentes evidenciou quatro eixos principais: simplificação de processos, melhoria da comunicação e apoio técnico, usabilidade e interface, e diversificação de recursos. Foram sugeridas medidas como "*menor burocracia*" e tornar as plataformas "*mais user friendly*", incluindo a substituição do Fénix+. Também se destacou a necessidade de maior clareza na comunicação sobre funcionalidades e acessos, bem como de apoio técnico remoto ou presencial, complementado por tutoriais de i-ajuda. No domínio da usabilidade, os docentes apontaram melhorias na organização dos menus, na integração entre plataformas e em aspetos ligados à velocidade e acessibilidade. Adicionalmente, salientaram a importância de diversificar os recursos para diferentes perfis e necessidades. Parte das respostas indicou ausência de sugestões, traduzindo satisfação com a situação atual. Dado o número reduzido de respostas e a baixa repetição de termos, não foi possível construir uma nuvem de palavras, tendo as contribuições sido organizadas em categorias conceptuais, apresentadas na Tabela 17.

Tabela 4.17 - Propostas de melhoria das plataformas digitais do ISCTE identificadas pelos docentes.

Propostas de melhoria das plataformas digitais do ISCTE identificadas pelos docentes	
Categoria conceptual	**Exemplos de respostas**
Simplificação dos processos	"Menor burocracia. Mais *user friendly*."; "substituir o Fénix"
Comunicação e apoio técnico	"Melhorar comunicação quanto ao mapa de funcionalidades e respetivos acessos"; "assegurar apoio remoto com operador (e se necessário presencial) em complemento a tutoriais de i-ajuda"
Usabilidade e interface	"Menus com informação mais compreensível; melhor interface entre as plataformas"; "*navigation, accessibility, speed*"
Diversificação de recursos	"Diversificar recursos para diferentes tipos de necessidades."

Fonte: Dados do questionário para os docentes, organizados em MAXQDA.

4.5.3 Comparação entre estudantes e docentes

Em ambos os grupos, o Moodle e o Office 365 foram as plataformas mais valorizadas no contributo para reduzir desigualdades, enquanto o Fénix+ recolheu críticas consistentes quanto à usabilidade e impacto limitado. Entre os estudantes, prevalece incerteza sobre o papel do Online *Learning*, Catálogo e Repositório, ao passo que os docentes tendem a posicionamentos mais críticos. Relativamente à inclusão socioeconómica, os estudantes expressaram maior concordância do que os docentes, que mostraram opiniões mais divididas. As respostas qualitativas revelam ainda que os estudantes enfatizam aspetos técnicos e de funcionamento, enquanto os docentes destacam a simplificação de processos, a clareza na comunicação e a necessidade de diversificação dos recursos.

4.6 Discussão crítica à luz do enquadramento teórico e do ODS 4

A análise dos resultados revela perceções divergentes quanto ao contributo das plataformas digitais do ISCTE para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Para os estudantes, ferramentas como Moodle, Fénix+ e Office 365 são vistas como facilitadoras do acesso a materiais, da organização do estudo e da comunicação com a instituição, reforçando o seu potencial como mediadoras de inclusão (Martín-Párraga et al., 2024). Já entre os docentes sobressaem críticas à usabilidade, à fragmentação entre sistemas e à fraca integração pedagógica. Esta discrepância confirma que a tecnologia não garante, por si só, práticas mais

equitativas, exigindo um enquadramento institucional que consiga enfrentar desigualdades estruturais. Como mostram J. Silva et al., 2025, os mecanismos institucionais podem gerar melhorias de gestão e liderança, mas os efeitos sobre práticas inclusivas permanecem limitados. Essa leitura está em linha com Brito (2006), para quem a qualidade educativa não resulta apenas da disponibilidade de ferramentas digitais, mas da forma como são apropriadas e orientadas para fins de justiça social.

A análise empírica evidenciou ainda barreiras diferenciadas entre estudantes e docentes. No primeiro grupo, destacaram-se as falhas técnicas, dificuldades de navegação e problemas ligados ao Fénix+ e à rede institucional, enquanto entre os docentes sobressaíram a sobrecarga burocrática, as mudanças não contextualizadas e a usabilidade referida como pouco intuitiva. Estas dificuldades aproximam-se do que a literatura identifica como entraves persistentes à transformação digital no ensino superior - défice de liderança, ausência de visão estratégica e falhas de integração tecnológica (Anjos, 2024; Oliveira et al., 2024). Singun (2025) reforça esta perspetiva ao sublinhar que a transformação digital ultrapassa a mera adoção de ferramentas, implicando mudanças profundas de processos, pedagogias e culturas institucionais. Neste enquadramento, as plataformas digitais só poderão cumprir um papel equitativo se acompanhadas de políticas institucionais consistentes, em consonância com o ODS 4, que salienta a necessidade de assegurar não apenas acesso formal, mas também condições efetivas de permanência e sucesso. (BCSD Portugal, 2025b)

Articulados com o ODS 4, os resultados sugerem que a digitalização deve ser entendida como parte de uma estratégia mais ampla de justiça educativa. As metas 4.3 e 4.4, que enfatizam igualdade de acesso e reforço de competências técnicas e profissionais, encontram correspondência nas perceções positivas dos estudantes, que identificaram potencial no Moodle e no Office 365 para fomentar inclusão académica e aprendizagem colaborativa. Contudo, as reservas manifestadas no grupo docente indicam uma tendência crítica que merece atenção, sobretudo no que respeita à necessidade de formação contínua, apoio pedagógico e integração sistémica das ferramentas digitais.

Neste cenário, os resultados confirmam o alerta presente na literatura: o acesso tecnológico não se confunde com inclusão efetiva, já que ambientes digitais podem tanto ampliar barreiras como gerar oportunidades de aprendizagem inclusiva, dependendo das condições institucionais e pedagógicas criadas (Pittman et al., 2020). A pandemia de COVID-19, ao acelerar a digitalização, tornou mais visíveis as desigualdades existentes, demonstrando que a equidade

depende de fatores sociais, económicos e institucionais combinados. Em linha com a Comissão Europeia (SWD, 2020), a mera disponibilização de infraestruturas não é suficiente; é necessário articular políticas que reforcem competências digitais, ofereçam suporte organizacional e garantam integração pedagógica consistente.

O estudo de caso do ISCTE, ao evidenciar tanto barreiras como potencialidades, contribui para o debate sobre o papel das plataformas digitais na promoção da equidade educativa. Os resultados sugerem que estas ferramentas, embora relevantes, só poderão consolidar-se como instrumentos de democratização do ensino se forem acompanhadas de estratégias institucionais consistentes, assentes em formação, suporte técnico e visão pedagógica integrada.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido procurou compreender em que medida as plataformas digitais do ISCTE contribuem para a promoção da equidade no ensino superior, em articulação com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. A investigação partiu da distinção entre igualdade e equidade, amplamente discutida na filosofia (Aristóteles, 1991) e retomada pela literatura contemporânea (Enguita, 2013; UNESCO, 2019). Enquanto a igualdade se associa a condições formais idênticas, a equidade implica reconhecer diferenças iniciais e assegurar meios diferenciadores para que todos alcancem resultados comparáveis. Foi com esta perspetiva que as tecnologias digitais foram analisadas: não apenas como instrumentos técnicos, mas como recursos sociais que podem reduzir desigualdades ou, pelo contrário, reforçá-las, dependendo das condições de acesso, das competências dos utilizadores e da intencionalidade pedagógica e institucional da sua integração (Bourdieu & Passeron, 1992; C. Santos, 2014; Almeida et al., 2023).

Os resultados apontam perceções assimétricas entre estudantes e docentes. Para os estudantes, ferramentas como Moodle, Fénix+ e Office 365 representam contributos relevantes para a acessibilidade a materiais, para a organização do estudo e para a comunicação com a instituição, confirmando o potencial das TIC como mediadoras de inclusão (Martín-Párraga et al., 2024). Para os docentes, em contrapartida, sobressaem limitações relacionadas com a usabilidade, a dispersão entre sistemas e a falta de integração pedagógica. Esta divergência confirma que a tecnologia, por si só, não assegura equidade, exigindo um enquadramento institucional capaz de enfrentar desigualdades estruturais e pedagógicas. Como Brito (2006) advertiu, a qualidade educativa não decorre da mera presença de ferramentas digitais, mas da forma como estas são apropriadas e orientadas para objetivos de justiça social.

A análise empírica destacou algumas barreiras relacionadas com competências digitais diferenciadas, ausência de formação contínua e resistências culturais à inovação pedagógica. Estes fatores coincidem com o que a literatura identifica como obstáculos recorrentes à transformação digital no ensino superior: défice de liderança, ausência de visão estratégica e dificuldades de integração tecnológica (Anjos, 2024; Oliveira et al., 2024). Tal convergência reforça a ideia de que as plataformas digitais só podem cumprir o seu propósito equitativo se acompanhadas de políticas públicas e institucionais robustas, em consonância com o ODS 4, que sublinha a necessidade de criar condições efetivas de permanência e sucesso, e não apenas de acesso formal (BCSD Portugal, 2025b).

A baixa taxa de resposta aos inquéritos constitui um dado relevante, que pode refletir resistências institucionais e culturais à inovação digital. Este resultado reforça a pertinência do estudo, ao evidenciar que a equidade mediada pelas TIC depende tanto da disponibilização de recursos quanto da apropriação crítica e do envolvimento da comunidade académica.

Deste modo, recomenda-se que o ISCTE avance na simplificação e integração das suas plataformas, reforçando a usabilidade. Sendo igualmente necessária uma aposta estruturada na literacia digital inclusiva de docentes e estudantes, condição indispensável para que as TIC funcionem como instrumentos de justiça social. Sobressaem também da análise: i) a necessidade de uma melhoria da comunicação interna sobre a localização, função e potencial das diferentes plataformas e ii) uma permanente de identificação, adequação, atualização e revisão de conteúdos e informação em plataformas de apoio ao ensino e aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, sobressai a oportunidade de aprofundar o uso do Moodle em práticas colaborativas e centradas no estudante, transformando a tecnologia em suporte efetivo de equidade, mais do que um recurso instrumental.

Em investigações futuras, recomenda-se a aplicação deste estudo em outras instituições de ensino superior, em Portugal e em contextos internacionais, de modo a receber diferentes estratégias de concretização do ODS 4 em diferentes culturas digitais. Importa também analisar o impacto das plataformas sobre grupos específicos, nomeadamente estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconómica ou com necessidades educativas especiais, à luz das exigências de inclusão digital e acessibilidade (Capucha, 2023; Gilbert, 2019). Por último, a emergência da Inteligência Artificial no ensino superior deve ser investigada de forma crítica, considerando tanto o seu potencial de personalização e apoio quanto os riscos de aprofundar desigualdades no acesso a recursos e oportunidades (Bura & Myakala, 2024).

Assim, conclui-se que as plataformas digitais do ISCTE configuram uma mais-valia para estudantes e docentes, mas continuam a enfrentar barreiras estruturais e culturais que limitam o seu contributo equitativo. A promoção da equidade no ensino superior exige, portanto, mais do que o acesso formal às tecnologias: requer a sua integração crítica em estratégias pedagógicas e institucionais orientadas por uma visão robusta de justiça social, em consonância com os princípios do ODS 4.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., Torres, C., Seixas, N., & Samtos, D. (2023). A importância das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem em ciências. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, *13*(2), 54–71. https://doi.org/10.31512/ENCITEC.V13I2.638

Alturas, B. (2019). *Modelos de Aceitação e Uso de Tecnologia: tendências da investigação no século XXI*. https://www.researchgate.net/publication/343480578_Modelos_de_Aceitacao_e_Uso_de_Tecnologia_tendencias_da_investigacao_no_seculo_XXI

Álvaro, F., Luciano, R., & Evandro, E. (2017). A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: Um olhar sobre a prática docente. Information and communication technology in higher education: a comparative study of teaching practice. *Espacios*, *38*, 5. https://www.revistaespacios.com/a17v38n05/a17v38n05p17.pdf

Anjos, C. (2024). *A transformação digital no ensino superior* [Politécnico do Porto]. https://recipp.ipp.pt/entities/publication/885fa7ae-3987-4cca-9d39-eb0bb54e5824

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco (L. Vallandro & G. Bornheim, Trads.; a partir da versão inglesa de W. D. Ross)* (Ltda. Editora Nova Cultural, Ed.; 4a. edição, Vol. 2). https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco.pdf

Bates, A. W. (Tony), & Bates, A. W. (Tony). (2019). *Teaching in a Digital Age, 2nd edition*. https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/621

Battistelle, R. A. G., Varum, H., Madeira, A. C. F. D., & Scoton, E. J. (2025). Práticas sustentáveis em instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade do Porto em Portugal. *Caderno Pedagógico*, *22*(1), e13497. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-179

BCSD Portugal. (2025a). *Educação de Qualidade* . https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/

BCSD Portugal. (2025b). *Educação de Qualidade* . https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. (Tradução Bairão, R.)* (3.a ed.). Livraria Francisco Alves Editora S.A. https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_uma_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BORDIEU_Pierre_PASSERON

Brito, G. (2006). Tecnologias para transformar a educação. *Educar em Revista*, *28*(28), 279–282. https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200018

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.a ed.). https://arunodayauniversity.ac.in/wp-content/uploads/2025/01/Social-Research-Methods-4th-Edition-Bryman.pdf

Bura, C., & Myakala, P. K. (2024). *Advancing Transformative Education: Generative AI as a Catalyst for Equity and Innovation*. http://arxiv.org/abs/2411.15971

Capucha, L. (2023). Ensaio sobre o acesso ao ensino superior: a longa batalha pela inclusão educativa em Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, *12*(3), 1019–1036. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-70000

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Brayman's social research methods: Vol. Sixth Edition* (Oxford University Press, Ed.).

Creswell, J., & Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.a ed.). https://bayanbox.ir/view/2360519664443692 58/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf

Dishaw, M. T., & Strong, D. M. (1989). Extending the technology acceptance model with task–technology fit constructs. *Information & Management*.

Drucker, P. (1986). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. https://www.academia.edu/2133258/Management_Tasks_responsibilities_practices

El Shamy, N., & Hassanein, K. (2017). A Meta-Analysis of Enjoyment Effect on Technology Acceptance: The Moderating Role of Technology Conventionality. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, *2017-January*, 4139–4147. https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.501

Enguita, M. F. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidadesde la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *26*(2), 205–224. https://doi.org/10.21814/rpe.3253

Gilbert, R. M. (2019). *Inclusive design for a digital world: designing with accessibility in mind* (Apress). https://books.google.pt/books?id=vtzFDwAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

GTAEDES. (2025). *Sobre o Grupo*. https://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo* . Principia.

Holsinger, D., & Jacob, J. (2008). Inequality in Education: Comparative and International Perspectives. *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2652-1

International Disability Alliance. (2020). *O QUE ENSINO INCLUSIVO, EQUITATIVO E DE QUALIDADE SIGNIFICA PARA NÓS MARÇO DE 2020 RELATÓRIO DA ALIANÇA INTERNACIONAL PARA A DEFICIÊNCIA (International Disability Alliance, IDA).* https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_global_report_portuguese_final_1.pdf

ISCTE. (2020). *Manual de Qualidade do ISCTE* (Vol. 4). https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2020/05/20/1589975302309_P8_MANUAL_QUALIDADE_19_05_2020.pdf

ISCTE. (2022, Maio). *Plano Estratégico e de Ação para o Quadriénio 2022-2025*. ISCTE. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2022/10/19/1666178876169_iscte_plano_acao_quadrienio_2022_2025.pdf

ISCTE. (2025a). *Estudantes com Necessidades Educativas Específicas* . https://www.iscte-iul.pt/contents/estudantes/acao-social/saude-bem-estar/907/estudantes-com-necessidades-educativas-especificas-sasgnee

ISCTE. (2025b). *Fénix +* . https://informatica.iscte-iul.pt/comece-aqui/aplicacoes/fenix/

ISCTE. (2025c). *Moodle* . https://informatica.iscte-iul.pt/servicos/apoio-ao-ensino/e-learning/moodle-iscte/

ISCTE. (2025d). *Moodle e Site do Iscte agora mais acessíveis - Iscte – Instituto Universitário de Lisboa*. https://www.iscte-iul.pt/noticias/2601/moodle-site-iscte-agora-mais-acessiveis

ISCTE. (2025e). *Serviços de Informática do ISCTE* . https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/apoio-informatico/1102/servicos

Leal Filho, W., Frankenberger, F., Salvia, A. L., Azeiteiro, U., Alves, F., Castro, P., Will, M., Platje, J., Lovren, V. O., Brandli, L., Price, E., Doni, F., Mifsud, M., & Ávila, L. V. (2021). A framework for the implementation of the Sustainable

Development Goals in university programmes. *Journal of Cleaner Production*, *299*. https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2021.126915

Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., & Cabero-Almenara, J. (2024). Las TIC como espacio de progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) | Revista Lusófona de Educação. *Revista Lusófona de Educação, 61, 75-88*. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9320

Nações Unidas. (2024). *Global Digital Compact*. https://direito.up.pt/digeucit/2024/11/01/as-nacoes-unidas-aprovam-o-global-digital-compact/

Nogueira, J., Querido, L., Nunes, N., Ortiz, A., & Botelho, M. do C. (2023). Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, *12*(3), 1000–1018. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69998

OECD. (2025). *Higher Education in Portugal: Policies for access and success*. https://doi.org/10.1787/49b1c7dc-en

Oliveira, S., Loureiro, A., Nascimento, J., & Leal, S. (2024). *As percepções dos professores do ensino superior sobre a educação para o desenvolvimento sustentável: estudo descritivo aplicado em contexto europeu*.

Páscoa, M., & Cunha, Stenio. (2024). *(PDF) Transição digital do Ensino Superior: a perspetiva dos discentes e docentes das Instituições de Ensino Superior portuguesas*. https://www.researchgate.net/publication/380571808_Transicao_digital_do_Ensino_Superior_a_perspetiva_dos_discentes_e_docentes_das_Instituicoes_de_Ensino_Superior_portuguesas

Pittman, J., Severino, L., DeCarlo-Tecce, M. J., & Kiosoglous, C. (2020). An action research case study: digital equity and educational inclusion during an emergent COVID-19 divide. *Journal for Multicultural Education*, *15*(1), 68–84. https://doi.org/10.1108/JME-09-2020-0099

Ponta Delgada, C. M. (2025). *Relatório AccessMonitor WCAG 2.0 - nível A*. http://www.acessibilidade.gov.pt

República Portuguesa. (2025). *Access Monitor*. https://accessmonitor.acessibilidade.gov.pt/

Rosa, F. (2013). Inclusão Digital como Política Pública: Disputas no Campo dos Direitos Humanos. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, *10*, 33–35. https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur18-port-fernanda-ribeiro-rosa.pdf

Santos, C. (2014). *Tecnologias de informação e comunicação*. http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/830/5/Tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Santos, L. C. B., Santos, J. L. D. de M., Nascimento, I. J. B. M. F. do, Souza, J. D. de, Souza, L. G. de, & Dezem, L. T. (2025). TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA GESTÃO EDUCACIONAL: FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS, PRÁTICAS INOVADORAS E DESAFIOS. *LUMEN ET VIRTUS*, *16*(44), 510–526. https://doi.org/10.56238/LEVV16N44-040

Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Espírito Santo, J. A., Faria, M. C., Almeida, C., Murta, L., & Ramalho, J. (2019). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis*. Instituto Politécnico de Beja. http://hdl.handle.net/20.500.12207/5058

Seeber, M., Barberio, V., Huisman, J., & Mampaey, J. (2019). Factors affecting the content of universities' mission statements: an analysis of the United Kingdom

higher education system. *Studies in Higher Education*, *44*(2), 230–244. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1349743

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, *6*(3), 341–362. https://doi.org/10.1177/1461444804042519

Silva, J., Ventura, A., & Oliveira, D. (2025). Avaliação externa de escolas e sua relação com políticas e práticas inclusivas: uma revisão sistemática da literatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *33*(127), e0255115. https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305115

Silva, R. (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia - Um Paradigma para Professores do Século XXI* (Edições Sílabo).

Singun, A. J. (2025). Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Discover Education*, *4*(1), 1–41. https://doi.org/10.1007/S44217-025-00430-9/FIGURES/27

SWD. (2020). *Digital Education action Plan 2021-2027*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020SC0209&qid=1647943853396

UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

UNESCO. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en

União Europeia. (2016). *Tratado da União Europeia*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2&format=PDF

LEGISLAÇÃO

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Gabinete do Ministro. (2019, 11 de setembro). Despacho Normativo n.º 20/2019 — Homologa as alterações aos Estatutos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 174, 78–105. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/20-2019-124609184

Diretiva (UE) 2019/882 do Parlamento Europeu e do Conselho. (2019, 17 de abril). Relativa aos requisitos para a acessibilidade dos produtos e serviços. *Jornal Oficial da União Europeia, L 151*, 70–115. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/LSU/?uri=CELEX:32019L0882

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009, 27 de abril). Decreto-Lei n.º 95/2009 — Aprova a passagem do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa para o regime fundacional previsto na Lei n.º 62/2007. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 81, 2442–2447. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2009-607751

Presidência do Conselho de Ministros. (2018, 19 de outubro). Decreto-Lei n.º 83/2018 — Define os requisitos de acessibilidade dos sítios web e das aplicações móveis de organismos públicos. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 202, 5029–5035. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/83-2018-116734769

Presidência do Conselho de Ministros. (2022, 6 de dezembro). Decreto-Lei n.º 82/2022 — Transpõe a Diretiva (UE) 2019/882 relativa à acessibilidade de produtos e serviços.

Diário da República, 1.ª série, n.º 234, 109–132. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/82-2022-204379872

Presidência do Conselho de Ministros, Ministério das Finanças, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, & Ministério da Saúde. (2017, 11 de dezembro). Despacho n.º 10734/2017 — Cria o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GTNECTES). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 236, 27645–27646. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10734-2017-114328251

União Europeia. (2016). *Tratado da União Europeia (versão consolidada 2016). Jornal Oficial da União Europeia, C 202/13.* https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2&format=PDF

ANEXOS

ANEXO A – Questionário destinado aos estudantes

Secção 1: Perfil do Estudante

.

Caro(a) estudante,

Este questionário integra um estudo de investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Administração Escolar, da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, de autoria de Flávia Bomfim, sob orientação de João Paiva Monteiro. O estudo visa analisar como as plataformas de ensino virtuais utilizadas no ISCTE promovem o acesso equitativo à educação, contribuindo para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.

O ODS 4 tem como meta garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para contextualizar o tema, apresentamos alguns conceitos centrais:

Inclusão em educação: Processo que assegura que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (físicas, cognitivas, culturais ou socioeconómicas), tenham acesso e participação plena no ambiente educativo.

Equidade em educação: Refere-se à adaptação de recursos e condições às necessidades específicas de cada estudante, garantindo oportunidades justas para alcançar o sucesso educativo.

Desigualdade em educação: Diferenças injustas no acesso, nos recursos ou nos resultados educativos entre grupos de estudantes, associadas a fatores como nível socioeconómico, gênero, etnia ou localização geográfica.

As suas respostas serão totalmente anônimas e confidenciais, respeitando as diretrizes do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), e serão utilizadas exclusivamente para fins académicos.

Qualquer questão sobre a investigação ou o questionário pode ser dirigida para os seguintes contactos: fbbmo@iscte-iul.pt ou joao.monteiro@iscte-iul.pt.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração!

1. **Nome da Escola em que está inscrito**

- ◯ Escola de Ciências Socias e Humanas
- ◯ Escola de Sociologia e Políticas Públicas
- ◯ Escola de Gestão
- ◯ Escola de Tecnologias e Arquitetura
- ◯ Escola de Tecnologias Digitais, Economia e Sociedade

2. **Curso**

3. **Ciclo de estudos que frequenta**

- ◯ Licenciatura
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento

4. **Ano do curso**

- ◯ 1º ano
- ◯ 2º ano
- ◯ 3º ano
- ◯ 4º ano
- ◯ 5º ano

5. **Gênero**

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro

6. **Idade**

- ◯ 17 – 25 anos
- ◯ 26 – 35 anos
- ◯ 36 – 45 anos
- ◯ 46 – 55 anos
- ◯ Mais de 55 anos

7. **Qual é o seu nível de familiaridade com tecnologias digitais?**

- ○ Muito baixo
- ○ Baixo
- ○ Moderado
- ○ Elevado
- ○ Muito elevado

8. **Qual é a sua principal fonte de acesso à internet para fins académicos?**

- ○ Casa
- ○ ISCTE
- ○ Espaços públicos (ex.: bibliotecas)
- ○ [ ] Outros

9. **Possui acesso regular a um dispositivo adequado para estudo online (ex.: computador ou tablet)?**

- ○ Sim
- ○ Não

Secção 2: Utilização das Plataformas Digitais (no contexto do ISCTE)

10. **Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar o ensino, indique o nível de utilização que faz de cada uma para as suas atividades de aprendizagem:**

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Office 365	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○
Repositório Institucional do ISCTE	○	○	○	○

11. **Das atuais plataformas existentes no ISCTE, qual é o nível de facilidade que considera na sua utilização?**

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei
Office 365	○	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○	○

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei
Moodle	○	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○	○
Repositório Institucional do ISCTE	○	○	○	○	○

12. **As plataformas digitais do ISCTE contribuem para a interação e socialização com colegas e professores? Indique o seu nível de concordância**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Office 365	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○
Repositório Institucional do ISCTE	○	○	○	○

13. **Quais são os principais desafios que sente ao utilizar plataformas de ensino digitais?**

- [ ] Falta de acesso à internet de qualidade
- [ ] Dificuldade de uso das plataformas
- [ ] Falta de suporte técnico
- [ ] Outros (especificar)

Secção 3: Acessibilidade digital

14. **Alguma vez sentiu dificuldades de acessibilidade nas plataformas digitais do ISCTE?**

15.

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar as atividades de aprendizagem, como avalia a acessibilidade das plataformas de ensino digitais que utiliza?

> **Nota informativa:** Recordando o conceito de acessibilidade digital, e para responder a esta questão, considere os níveis de conformidade estabelecidos pelas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1, nomeadamente:

Nível A: nível mínimo de conformidade em acessibilidade.

Nível AA: nível intermédio de conformidade em acessibilidade.

Nível AAA: nível superior de conformidade em acessibilidade.

	Nível A	Nível AA	Nível AAA
Office 365	○	○	○
Fénix	○	○	○
Moodle	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○
Repositório Institucional do ISCTE	○	○	○

16.

As plataformas de ensino digitais do ISCTE que utiliza para apoio na aprendizagem oferecem recursos para estudantes com necessidades educativas específicas?

Nota informativa:

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) foi adotado a partir da Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994, que sistematiza os princípios, políticas e práticas em educação especial, procurando integrar as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Esta definição engloba todos aqueles que se encontrem em desvantagem devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras condições. O conceito reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de aprendizagem acessível e universal.

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não sei

17.

Em que medida considera que, globalmente, as plataformas digitais do ISCTE respondem às necessidades de estudantes com condições específicas? Indique o seu nível de concordância

Nota informativa:

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) foi adotado a partir da Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994, que sistematiza os princípios, políticas e práticas em educação especial, procurando integrar as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Esta definição engloba todos aqueles que se encontrem em desvantagem devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras condições. O conceito reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de aprendizagem acessível e universal.

- ◯ Discordo totalmente
- ◯ Discordo
- ◯ Concordo
- ◯ Concordo totalmente

18.

Da sua experiência pessoal e académica, acredita que as plataformas de ensino digitais promovem um acesso mais equitativo à educação e de inclusão digital?

> **Nota informativa:** A inclusão digital é definida como a garantia de "acesso equitativo", significativo e seguro ao uso de tecnologias, produtos e serviços digitais, abrangendo todos os utilizadores, no sentido de poderem participar, contribuir e beneficiar do mundo digital, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e académico.

- ◯ Sim, acredito
- ◯ Não acredito
- ◯ Não sei

19. **Em que medida considera que a utilização das plataformas digitais do ISCTE contribui para diminuir desigualdades entre estudantes?**

	Não contribuem	Contribuem pouco	Contribuem	Contribuem muito	Não sei
Office 365	○	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○	○

20. **De uma forma geral, as plataformas digitais do ISCTE promovem um ambiente mais inclusivo para estudantes de diferentes origens socioeconómicas?**

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Concordo
- ○ Concordo totalmente

21. **Como avalia o impacto das plataformas digitais na qualidade da aprendizagem?**

- ○ Muito negativo
- ○ Negativo

- ○ Positivo
- ○ Muito positivo

22.

Quais são as principais barreiras na utilização das plataformas digitais do ISCTE? (Selecione todas as que se aplicam):

- ☐ Acesso limitado à internet
- ☐ Falta de competências digitais
- ☐ Falhas técnicas nas plataformas
- ☐ Acesso limitado a dispositivos adequados (computador, tablet, etc)
- ☐ Baixa usabilidade ou design complicado das plataformas
- ☐ Outros: _____

23.

Quais são os principais facilitadores que identifica no uso de plataformas de ensino digitais do ISCTE?

- ☐ Facilidade de acesso a materiais didáticos
- ☐ Flexibilidade de horários
- ☐ Interatividade e engajamento dos estudantes
- ☐ Suporte técnico eficiente
- ☐ Recursos para estudantes com necessidades especiais
- ☐ Outros (especificar): _____

24.

Que melhorias poderiam ser implementadas nas plataformas digitais do ISCTE para otimizar a sua funcionalidade e acessibilidade? (Por exemplo: navegação, acessibilidade, velocidade, suporte técnico, entre outros)

Desenvolvido pela Qualtrics

ANEXO B - Questionário destinado aos docentes

Secção 1: Perfil do Docente

.

Caro(a) Professor(a),

Este questionário integra um estudo de investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Administração Escolar, da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, da autoria de Flávia Bomfim, sob orientação de João Paiva Monteiro. O estudo visa analisar como as plataformas de ensino virtuais utilizadas no ISCTE promovem o acesso equitativo à educação, contribuindo para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.

O ODS 4 tem como meta garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para contextualizar o tema, apresentamos alguns conceitos centrais:

Inclusão em educação: Processo que assegura que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (físicas, cognitivas, culturais ou socioeconômicas), tenham acesso e participação plena no ambiente educativo.

Equidade em educação: Refere-se à adaptação de recursos e condições às necessidades específicas de cada estudante, garantindo oportunidades justas para alcançar o sucesso educativo.

Desigualdade em educação: Diferenças injustas no acesso, nos recursos ou nos resultados educativos entre grupos de estudantes, associadas a fatores como nível socioeconômico, gênero, etnia ou localização geográfica.

As suas respostas serão totalmente anônimas e confidenciais, respeitando as diretrizes do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Qualquer questão sobre a investigação ou o questionário pode ser dirigida para os seguintes contatos: fbbmo@iscte-iul.pt ou joao.monteiro@iscte-iul.pt.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração!

1. **Escola a que pertence**

- ◯ Escola de Ciências Sociais e Humanas
- ◯ Iscte Business School
- ◯ Escola de Sociologia e Políticas Públicas
- ◯ Escola de Tecnologias Digitais Aplicadas (Iscte-Sintra)
- ◯ Escola de Tecnologias e Arquitetura

2. **Área de ensino**

3. **Experiência docente no ISCTE**

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ Entre 1 e 5 anos
- ◯ Mais de 5 anos
- ◯ Mais de 10 anos

- ◯ Mais de 15 anos

4. **Género**

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro

5. **Idade**

- ◯ 26 – 35 anos
- ◯ 36 – 45 anos
- ◯ 46 – 55 anos
- ◯ mais de 55 anos

6. **Qual é o seu nível de familiaridade com tecnologias digitais?**

- ◯ Muito baixo
- ◯ Baixo
- ◯ Moderado
- ◯ Elevado
- ◯ Muito elevado

7. **Qual é a sua principal fonte de acesso à internet para fins académicos?**

- ◯ Casa
- ◯ ISCTE
- ◯ Espaços públicos (ex. bibliotecas)
- ◯ [ ] Outros:

Secção 2: Utilização das Plataformas Digitais (no contexto do ISCTE)

8.

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar o ensino, indique o nível de utilização que faz de cada uma para a sua atividade docente

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Office 365	◯	◯	◯	◯
Fénix	◯	◯	◯	◯
Moodle	◯	◯	◯	◯
Online-learning do ISCTE	◯	◯	◯	◯
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	◯	◯	◯	◯

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○

9.

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, qual é o nível de facilidade que considera na sua utilização?

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil
Office 365	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○

10.

Indique o seu grau de satisfação com as funcionalidades e ferramentas disponíveis nas plataformas digitais do ISCTE

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Office 365	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○

11.

As plataformas digitais do ISCTE são adequadas às necessidades do ensino e apoio às atividades docentes?

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Concordo
- ○ Concordo totalmente

12.

As plataformas digitais do ISCTE contribuem para a interação e socialização com os estudantes?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Office 365	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○

13.

Quais são os principais desafios que sente ao utilizar plataformas de ensino digitais do ISCTE?

- ☐ Falta de acesso à internet de qualidade
- ☐ Dificuldade de uso das plataformas
- ☐ Falta de suporte técnico
- ☐ _____ Outros (especificar)

Secção 3: Acessibilidade digital

14.

Alguma vez sentiu dificuldades de acessibilidade nas plataformas digitais do ISCTE?

> **Nota informativa:** Entende-se como acessibilidade digital as características de um ambiente, equipamento, produto, objeto ou serviço que lhe conferiam a possibilidade de assegurar a todos os seus potenciais utilizadores uma igual oportunidade de uso, de forma amigável e com dignidade e segurança. São quatro princípios da acessibilidade digital:
>
> Percetível - toda a informação e interface deve ser legível e percebida por todos;
> Operável - a navegação e o acesso a todas as funcionalidades devem ser garantidas, independentemente do perfil do utilizador e dos dispositivos de navegação que utiliza;
> Compreensível - toda a informação deve ser compreendida por todos e prever tolerância ao erro; Robusto - deve garantir a interoperabilidade entre sistemas e compatibilidade tecnológica Se sim, quais?

15.

Das atuais plataformas existentes no ISCTE, para apoiar as atividades de aprendizagem, como avalia a acessibilidade das plataformas de ensino digitais que utiliza?

> **Nota informativa:** Recordando o conceito de acessibilidade digital, e para responder a esta questão, considere os níveis de conformidade estabelecidos pelas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1,

nomeadamente:

Nível A: nível mínimo de conformidade em acessibilidade.

Nível AA: nível intermédio de conformidade em acessibilidade.

Nível AAA: nível superior de conformidade em acessibilidade.

	Nível A	Nível AA	Nível AAA
Office 365	○	○	○
Fénix	○	○	○
Moodle	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○

Secção 4: Impacto no Ensino e na Inclusão Digital

16.

As plataformas de ensino digitais do ISCTE que utiliza para apoio ao ensino oferecem recursos para estudantes com necessidades educativas específicas?

Nota informativa:

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) foi adotado a partir da Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994, que

sistematiza os princípios, políticas e práticas em educação especial, procurando integrar as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Esta definição engloba todos aqueles que se encontrem em desvantagem, devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras.

O conceito reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de aprendizagem acessível e universal.

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não sei

17.

Em que medida considera que, globalmente, as plataformas digitais do ISCTE respondem às necessidades de estudantes com condições específicas? Indique o seu nível de concordância.

Nota informativa:

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) foi adotado a partir da Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994, que sistematiza os princípios, políticas e práticas em educação especial, procurando integrar as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Esta definição engloba todos aqueles que se encontrem em desvantagem, devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras. O conceito reforça a necessidade de se criarem condições

> que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de aprendizagem acessível e universal.

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ○ Concordo
- ○ Concordo totalmente

18.

Da sua experiência pessoal e académica, acredita que as plataformas de ensino digitais promovem um acesso mais equitativo à educação e de inclusão digital?

> **Nota informativa:**
>
> A inclusão digital é definida como a garantia de "acesso equitativo", significativo e seguro ao uso de tecnologias, produtos e serviços digitais abrangendo todos os utilizadores, no sentido de poderem participar, contribuir e beneficiar do mundo digital, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e académico.

- ○ Sim, acredito
- ○ Não acredito
- ○ Não sei

19. **Em que medida considera que a utilização das plataformas digitais do ISCTE contribui para**

diminuir desigualdades entre estudantes?

	Não contribui	Contribui pouco	Contribui	Contribui muito	Não sei
Office 365	○	○	○	○	○
Fénix	○	○	○	○	○
Moodle	○	○	○	○	○
Online-learning do ISCTE	○	○	○	○	○
Catálogo da Biblioteca do ISCTE	○	○	○	○	○
Repositório institucional do ISCTE	○	○	○	○	○

20. **De uma forma geral, as plataformas digitais do ISCTE promovem um ambiente mais inclusivo para estudantes de diferentes origens socioeconómicas?**

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Concordo
- ○ Concordo totalmente

21. **Como avalia o impacto das plataformas digitais na qualidade do ensino?**

- ○ Muito negativo

- ○ Negativo
- ○ Positivo
- ○ Muito positivo

22.

Quais são as principais barreiras na utilização das plataformas digitais do ISCTE? (Selecione todas as que se aplicam)

- ☐ Acesso limitado à internet
- ☐ Falta de competências digitais
- ☐ Falhas técnicas nas plataformas
- ☐ Acesso limitado a dispositivos adequados (computador, tablet, etc)
- ☐ Baixa usabilidade ou design complicado das plataformas
- ☐ Outros: _____

23.

Quais são os principais facilitadores que identifica no uso de plataformas de ensino digitais do ISCTE? (Selecione todas as que se aplicam)

- ☐ Facilidade de acesso a materiais didáticos
- ☐ Flexibilidade de horários
- ☐ Interatividade e engajamento dos estudantes
- ☐ Suporte técnico eficiente
- ☐ Recursos para estudantes com necessidades especiais

☐ Outros (especificar)

24.

Que melhorias poderiam ser implementadas nas plataformas digitais do ISCTE para otimizar a sua funcionalidade e acessibilidade? (Por exemplo: navegação, acessibilidade, velocidade, suporte técnico, entre outros)

Desenvolvido pela Qualtrics