

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**SATISFAÇÃO EM REGIME PRESENCIAL
VS EM ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Helena Sabina Almeida

(Trabalho de Projeto) Orientado pela Prof^a Doutora Neuza Pedro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

2022

Agradecimentos

Este projeto só se tornou exequível com a colaboração de pessoas muito importantes que vêm assim merecer reconhecimento e um incrível voto de gratidão.

À Professora Neuza Pedro, por todos os passos que orientaram o percurso desta dissertação, a mesma nunca teria sido passível de existir sem a disponibilidade, paciência, interesse e todas as sugestões que apresentou.

Aos meus colegas de curso que foram um pilar de apoio e motivação, mesmo perante as minhas ausências prolongadas.

Aos participantes do estudo e à respetiva Direção da Escola na qual se desenvolveu o trabalho, que viabilizou o processo de recolha de dados junto do corpo docente da faculdade.

À minha filha Bianca um pedido de desculpa por todas as noites que não a fui adormecer e por todas as birras que tive de fazer para ter a minha atenção. E finalmente, ao meu marido Nuno por todas as noites que adormeceu a Bianca, aturou as suas birras e mesmo assim consegue confortar-me nos meus momentos mais baixos.

Resumo

O presente estudo assenta numa metodologia quantitativa de recolha e análise de dados. Apresenta-se como um estudo comparativo no qual se pretende conhecer os parâmetros promotores de satisfação relativamente a dois cenários de ensino, o remoto e o presencial, junto do corpo docente de uma faculdade privada portuguesa da área da gestão e economia. A relevância do tema advém do cenário pandémico vivido nos anos letivos anteriores ao do presente estudo, 2021/2022, reportando-se a investigação a essa realidade. A análise da satisfação docente foi efetuada tendo como base o Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS de Bolliger & Wasilik, 2009). A recolha de dados teve como público-alvo os docentes das várias áreas de ação da faculdade, nomeadamente licenciatura, mestrado e mestrado executivo, bem como formações especializadas operacionalizando-se através da aplicação de um questionário online, suportado pelo Qualtrics.

Os resultados permitiram verificar que houve uma tendência no ano letivo 2020/2021 na utilização do ensino online em vez do ensino presencial, mas, terminado o estado de emergência, o ensino presencial toma liderança novamente como modelo preferencial. Adicionalmente, os Professores, no ano letivo de 2021/2022, mostraram-se de forma geral satisfeitos com a sua performance nas diversas manifestações dos alunos em aula, bem como com a relação de apoio com a instituição.

Palavras-chave: Ensino Superior; ensino online; ensino remoto de emergência; satisfação docente.

Abstract

The present study is based on a quantitative methodology of data collection and analysis. It is presented as a comparative study in which it is intended to know the parameters that promote satisfaction in relation to two teaching scenarios, the remote and the face-to-face, with the faculty of a Portuguese private college in the area of management and economics. The relevance of the topic comes from the pandemic scenario experienced in the academic years prior to the one of the present study, 2021/2022, reporting the investigation to this reality.

The analysis of teacher satisfaction was based on the Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS by Bolliger & Wasilik, 2009). The data collection had as target audience the professors of the various areas of action of the faculty, namely bachelor's, master's and executive master's degrees, as well as specialized training - operationalized through the application of an online questionnaire, supported by Qualtrics.

The results showed that there was a trend in the 2020/2021 school year in the use of online teaching in favor of face-to-face teaching, but, after the state of emergency, face-to-face teaching takes the lead again as the preferred model. Additionally, in the academic year 2021/2022, the Professors were generally satisfied with their performance, in the various manifestations of students in class, as well as with the support relationship with the institution.

Keywords: Higher Education; online education; Emergency Remote Teaching; faculty satisfaction.

Índice Geral

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice de Figuras	5
Índice de Tabelas	5
Índice de abreviaturas	6
Introdução	7
Capítulo 1: Revisão de literatura	9
Contexto Sociocultural: o cenário de Ensino Remoto de Emergência	9
Ensino online e Satisfação Docente	11
Revisão Sistemática	15
Problema, objetivos e questões de investigação	21
Capítulo 2: Metodologias	23
Método	23
Procedimentos	23
Instrumento	24
Caracterização dos Participantes	30
Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados	34
Resultados	34
Conclusões e Limitações	47
Referências	50
Apêndices	54
Apêndice 1: Autorização	54
Apêndice 2: Inquérito	56

Índice de Figuras

Figura 1 - Diagrama PRISMA 2020.....	15
--------------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Equação de Pesquisa da RS	16
Tabela 2 - Artigos que Cumprem a Equação e Critérios de Pesquisa	17
Tabela 3 - Fatores de Satisfação por Tópicos e Questões.....	26
Tabela 4 - Comparação Entre OFSS e OFSS-A.....	27
Tabela 5 - Índice de Fiabilidade	30
Tabela 6 - Perfil Sociodemográfico- Género	31
Tabela 7 - Perfil Sociodemográfico- Anos de Ensino	31
Tabela 8 - Perfil Sociodemográfico- Média de Anos de Ensino.....	32
Tabela 9 - Perfil Sociodemográfico- Tipo de Professor	33
Tabela 10 - Modalidade de Ensino em 2020/2021	34
Tabela 11 - Modalidade de Ensino em 2021/2022.....	35
Tabela 12 - Tipo de Ensino Preferencial em 2020/2021	36
Tabela 13 - Perguntas Generalistas	37
Tabela 14 - Fatores de Satisfação Relacionados com o Aluno	37
Tabela 15 - Fatores de Satisfação Relacionados com o Instrutor.....	39
Tabela 16 - Fatores de Satisfação Relacionados com a Instituição.....	40
Tabela 17 - Outros Regimes Educativos.....	41
Tabela 18 - Fatores Pedagógicos em Ensino Remoto	42
Tabela 19 - Apoio Institucional.....	43
Tabela 20 - Comentários Livres dos Inquiridos	44

Índice de abreviaturas

C – Comentário

ESup – Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

OFSS - Online Faculty Satisfaction Survey

OFSS-A - Online Faculty Satisfaction Survey Adapted

Q – Questão

RS – Revisão Sistemática

Introdução

É evidente que, com o aparecimento da situação pandémica mundial, deu-se lugar a um enorme esforço de adaptação por parte das instituições de ensino superior (IES) para fazer face a uma nova gestão das práticas letivas e para se (re)ajustarem do mundo presencial ao universo remoto e online. Conciliar a excelência do ensino pretendido com a adaptação ao forte avanço tecnológico foi de facto um investimento que alterou a perspetiva educativa das diferentes IES, como indicado no relatório “Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade” (2021). Várias faculdades, entre as quais a que o presente estudo foi realizado, é visível alterações nas rotinas dos membros da comunidade educativa, nomeadamente docentes e estudantes. Estes últimos foram chamados a adquirir /consolidar conhecimentos sobre tecnologias educativas, sistemas de aprendizagem online, plataformas de webconferência, soluções de e-assessment, num espaço muito curto e vivido sob forte pressão social, económica, organizacional e mesmo psicológica.

Neste contexto, o presente estudo, que se inscreve no âmbito do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais, assume a pertinência da temática da satisfação docente como objeto a estudar. O estudo assumiu uma abordagem quantitativa e de carácter descritivo. Pretende-se, de forma objetiva e fidedigna, descrever a realidade de uma faculdade portuguesa do ensino superior, onde o corpo docente é inquirido sobre a sua perceção do tema.

Os principais objetivos a atingir enquadram-se em tentar identificar (i) os tipos de regimes utilizados pelos docentes durante o ensino remoto de emergência no ano letivo 20/21, e quais as suas preferências; (ii) o nível de satisfação apresentado pelos docentes que lecionaram online durante o período de ensino remoto de emergência no ano letivo 20/21; (iii) os parâmetros promotores de maior satisfação profissional para os docentes do ensino superior quando lecionaram online durante o período de ensino remoto de emergência no ano letivo 20/21.

Desta forma, e através da realização de um inquérito online, tentou-se perceber a realidade experienciada pelos professores, tendo, para tal, sido implementado um instrumento especializado para aquisição de dados relativos à satisfação docente, nomeadamente o Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS) elaborado por Bolliger e Wasillik.

Enunciado o problema, os objetivos e as questões de investigação, foi importante referenciar a literatura conducente ao estudo elaborado sob a temática da satisfação docente, com

o objetivo de traçar um perfil de estudos semelhantes e perceber, podendo assim perceber não só a relevância da temática a tratar, mas também quais as tendências que poderemos encontrar na elaboração do presente estudo.

De seguida, descreve-se o processo de recolha dos dados e o seu tratamento, identificando-se os participantes e as especificidades do instrumento utilizado. Apresentados os resultados da recolha de dados, procede-se à identificação dos índices de satisfação docente encontrados.

As conclusões do estudo baseiam-se na discussão dos resultados apresentados em concordância com os objetivos anteriormente delineados. Posteriormente, é apresentada uma reflexão sobre quais as implicações dos referidos resultados/objetivos, são identificados eventuais problemas diagnosticados pelos participantes e, por fim, são indicadas possíveis sugestões para melhorar os problemas encontrados.

Capítulo 1: Revisão de literatura

Contexto Sociocultural: o cenário de Ensino Remoto de Emergência

Apesar da adoção mundial do ensino remoto de emergência no contexto do ensino superior durante a pandemia de Covid-19, não existe muita investigação produzida relativamente à satisfação do corpo docente durante este processo, nem sobre o impacto sentido nas suas aulas, nem sobre a sua vivência deste processo enquanto docentes.

Um dos grandes temas desenvolvidos foi o impacto psicológico de que os alunos foram alvo durante este período. Um exemplo de estudo referencial é o de Maia e Dias (2020) “Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19”, no qual se conclui que os alunos apresentaram elevados níveis de depressão, ansiedade e stress, havendo assim um impacto psicológico negativo relacionado com a pandemia. Adicionalmente outro tema de referência abordado foi a análise da aprendizagem dos alunos relativamente às condições em que se adaptaram, a análise da respetiva qualidade de ensino e de que forma foi recebido.

Um outro artigo, este com foco nos alunos universitários e nos desafios por eles encontrados, reporta que, apesar dos alunos terem na sua maioria condições para rececionar o ensino online, estes tiveram dificuldades, nomeadamente na adaptação ao modelo pedagógico online, no isolamento social sentido e no ambiente de estudo não adequado. (Santos et al., 2021) De notar, neste mesmo estudo, que muitos alunos sentiram que o seu percurso académico foi afetado negativamente e que, a determinado ponto, a desistência dos estudos foi considerada. Também em Branquinho (2020) encontramos referência a estas mesmas dificuldades experienciadas pelos adolescentes e jovens, onde “university students report permanent family time, alongside the repercussions on physical and psychological health, as well as on education.” (p.6), para além de mencionarem a má preparação, tanto de alunos como de professores, na receção e no ensino de conteúdos quando utilizado o formato remoto.

“Teaching in higher education was carried out predominantly in face-to-face formats, enriched with digital technologies on an occasional basis at best.” (Daumiller et al, 2021, p.2). Esta era realidade, e o surto de Covid-19 teve repercussões no estilo de vida e no método de

trabalho da maioria da população mundial, incluindo obviamente o povo português. Portugal, tal como muitos outros países, experienciou um confinamento total, restrições relativamente a distanciamento social e ajuntamentos, bem como adoção de medidas de segurança sociais e higiénicas para impedir a contaminação e expansão do vírus. O ensino superior não foi exceção. Se as tecnologias digitais eram vistas como um elemento extra e enriquecedor, passaram a ser um elemento essencial e fundamental para garantir a continuidade do ensino. “A pandemia colocou as IES perante uma escolha existencial: adaptarem-se ou tornarem-se irrelevantes.” (Santos & Miguéis, 2021).

A maioria das instituições educativas adotaram o ensino remoto de emergência como meio de continuar a prestar o serviço educativo aos alunos. Assim, plataformas de apoio ao ensino online foram adotadas na sua maioria, se não na totalidade, em vez das aulas presenciais, de forma a evitar que alunos tivessem de se graduar mais tarde, procurar outras instituições ou, até mesmo, desistir do ensino superior.

De acordo com Pedro (2022), o termo Ensino Remoto de Emergência refere-se à migração das metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de ensino para a realidade online, por processos diretos de transposição.

O Ensino Remoto de Emergência requereu de toda a comunidade académica a necessidade de não só rapidamente se adaptar a uma realidade diferente, mas também de adquirirem novos conhecimentos. Infelizmente, no âmbito nacional existe muita limitação em termos tecnológicos, equipamento e formação, quer para o corpo docente quer para o discente; trata-se de uma necessidade social a preparação prévia para a otimização de todo o processo de transição. “National Health System must be prepared and equipped for outbreaks; teachers and students must be trained for online teaching” (Branquinho et al., 2020, p.6)

O Conselho Nacional da Educação publicou um relatório sobre os “Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade” (2021) contemplando as várias recomendações para o processo de ensino-aprendizagem. Recomendações essas que as IES realizaram de forma a minimizar o impacto desta adaptação de modelo de ensino, referindo que “cerca de 40% dos estudantes afirmou já ter ponderado desistir do ESUp em virtude de o programa de estudos não estar a corresponder às suas expectativas, e metade desses estudantes referiu que esses sentimentos, essa ponderação de abandonar o ESUp, surgiu exatamente depois do início da pandemia” (Santos & Miguéis, 2021).

Por outro lado, no mesmo relatório, valorizam-se as adaptações rápidas que as IES tiveram de realizar nas suas várias dimensões: académica, administrativa e processual. Estas adaptações verificam-se não só relativamente à formação dos docentes sobre a envolvente do mundo do ensino remoto (plataformas, ferramentas técnicas e métodos utilizados no ensino online), mas também n âmbito do enriquecimento das infraestruturas informáticas das instituições, até à disponibilização de equipamentos a alunos, não esquecendo também a adaptação do calendário académico e dos processos administrativos.

Ensino online e Satisfação Docente

Apesar de o ensino online não ser um mundo novo para o ambiente universitário, o mesmo não era prática recorrente para a maioria das instituições de ensino superior nacionais. De acordo com Pedro (2022), Portugal é um país geográfica e demograficamente (de)limitado, onde a educação à distância (superior) não se revelou historicamente necessária, o que levou o ensino superior nacional a revelar-se particularmente impreparado para a pandemia recentemente vivida. Em particular, os dados que é possível encontrar relativos ao contexto nacional remetem, quase exclusivamente, para a realidade da Universidade Aberta (UAb), sendo imensamente reduzida a representatividade das restantes IES portuguesas neste domínio. De acordo com o relatório encomendado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2009 (Hasan, Laaser, Mason, Sangrá & Bielschowsky, 2009) e em estudos posteriores (Bento & Sousa, 2012; Dias et al., 2015) o que se encontra estabelecido são iniciativas tímidas das universidades tradicionais, confundindo-se o Ensino Superior à Distância em Portugal como a Universidade Aberta portuguesa.

Este cenário levou a uma necessidade de aprendizagem, adaptação imediata e grande resiliência por grande parte do corpo docente do ensino superior nacional, que tinha pouca ou nenhuma experiência com os meios e plataformas de apoio ao ensino online.

Como refere LeBaron e McFadden (2008) “As tertiary education transforms its course delivery to Web-based learning management platforms, instructors are challenged to transform career-long practice suddenly and without warning”.

Owens (2018) refere que as perceções dos professores do ensino superior sobre os cursos online variam entre desumanizantes, inferiores, frustrantes, difíceis, demorados e ineficazes. Ao

mesmo tempo, o autor refere que “Online teaching is often an expectation for non-tenure track and adjunct faculty and yet faculty receive inadequate preparation, training and technological support ” (Owens, 2018, p.60).

Ainda assim, agora, nesta era pós-pandêmica, as IES começam a oferecer já alguns cursos, totalmente ou parcialmente, online. Contudo, esperam que os professores se sintam à vontade com esta modalidade de ensino, sem haver dados consolidados sobre a sua apetência, vontade e preparação para lecionar em tal cenário. A satisfação do professor (online instructor) ou do corpo docente (Teaching staff) tende a ser um conjunto em parte negligenciado pelas instituições, ou antes entendido como intrinsecamente assegurado. Ainda assim, este conceito é vital; há já muito que se sabe que “(it is) the quality principle that recognizes faculty as central to quality learning” (Moore, 2005, p.10).

Como método de medida para a satisfação com o trabalho, proposta pelo psicólogo americano Herzberg (1996), a Teoria dos dois fatores é um dos modelos mais utilizados para a análise da satisfação com o trabalho, que demonstra a complexidade dos vários elementos que estão em jogo quando se fala de satisfação do docente. Nesta teoria argumenta-se que a satisfação no trabalho e insatisfação no trabalho não são opostos, mas que devem ser vistos como um continuum de posicionamento. Por um lado estudam-se os fatores intrínsecos que contribuem para a satisfação, designados de motivacionais - o reconhecimento, realização e conquistas; a atividade desenvolvida; a responsabilidade; e a progressão na carreira – e, por outro lado, fatores extrínsecos, que contribuem para a não satisfação, designados por contextuais - políticas institucionais, de gestão e organização; condições de trabalho, suporte e supervisão; relações interpessoais; remuneração; status; segurança e estabilidade. (Alves et al., 2014; Marasi et al., 2020)

Esta teoria foi adotada por Marasi (2020), num estudo específico do ensino online em “Faculty satisfaction with online teaching: a comprehensive study with American faculty”, em que os autores pesquisaram até que ponto os fatores motivacionais e os de contexto influenciam a satisfação do corpo docente em regime online. Uma das conclusões adquiridas é que a motivação (intrínseca) de realizar cursos online contribui para um sentimento de propósito, ao tornar o ensino superior acessível a mais alunos; enquanto que na dimensão social (extrínseca), a falta de interação dificulta a aprendizagem, sendo que há uma diminuição da comunicação não verbal e existe maior responsabilização do aluno na aprendizagem.

A satisfação do professor no ensino online apresenta-se associada à ideia de que o ensino em um ambiente online se revela eficiente, eficaz e útil para os estudantes (Bolliger et al., 2014). Para que o ambiente online constitua uma experiência positiva, quer para o aluno quer para o professor, torna-se necessária a reflexão sobre quais os objetivos de cada parte e a maneira como o aluno e o professor recebe e percebe a interação um do outro.

Em Stickney (2019) a satisfação do docente é a temática principal na discussão, sendo que o autor identifica o corpo docente como um dos fatores cruciais não só no resultado da aprendizagem por si, mas também na satisfação dos alunos relativamente ao ensino. Como tal, conseguir identificar e compreender o que contribui para a satisfação e bem estar do corpo docente no seu todo, quer no meio presencial ou remoto, será a visão complementar que nos dará uma noção mais precisa sobre o que, eventualmente, não só potencializa o sucesso académico dos alunos, como também o contentamento do corpo docente relativamente à sua função.. A este respeito, Meyer (2005, citado por LeBaron & McFadden, 2008) refere: “face-to-face and online learning are quickly becoming equal and complementary ways of learning, just as newspaper and television have become complementary media of information” (p.145).

Bolliger e Wasilik (2009) no seu estudo, onde introduziram o OFSS como ferramenta, contextualizam a satisfação docente como forma de perceção apreciativa do ensino online sendo dividida em três elementos contributivos para a sua edificação “(a) Student-related, (b)instructor-related, and (c) institution related”.

Para o ponto a) as autoras evidenciam o acesso à educação aberta a uma população estudantil mais diversa, e a oportunidade de os alunos comunicarem de uma forma mais interativa com o professor e os seus pares. Porém, também é referido que os docentes veem com apreensão a interação limitada com os alunos, visto que nunca se encontraram pessoalmente com os mesmos. No que diz respeito grupo b), os fatores relacionados com o próprio docente, Bolliger e Wasilik (2009) referem a autogratificação, isto é a sensação de prazer proporcionada quando o seu trabalho efetivamente promove resultados positivos entre os alunos. Bolliger e Wasilik (2009) referem também o reconhecimento, isto é a valorização pelo trabalho que elaboram, e referem ainda o desafio intelectual do qual advém o interesse em aprender num e sobre um novo ambiente, o que promove oportunidades de desenvolvimento profissional, investigação e colaboração entre pares. De mencionar que, perante dificuldades de foro

tecnológico, ou no acesso a ferramentas e meios digitais não adequados, verifica-se uma diminuição do grau de satisfação.

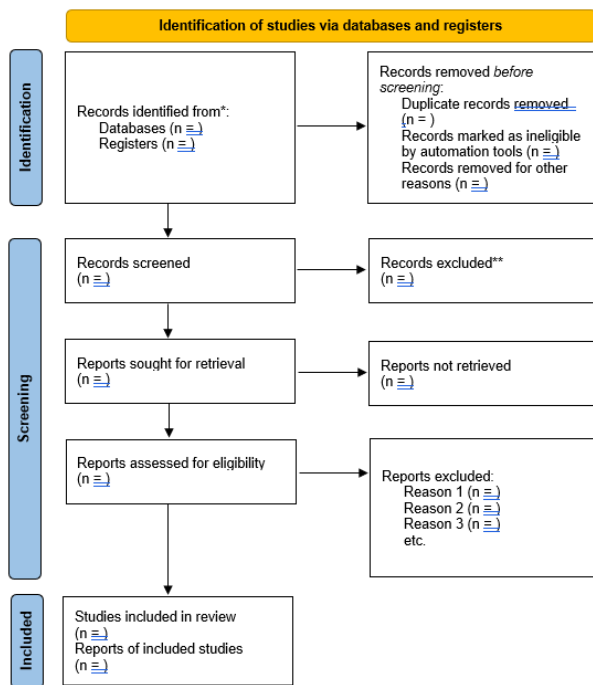
Por fim, os fatores institucionais, o grupo c), mostram que, quando a própria instituição tem políticas organizacionais e defende valores que apoiam o corpo docente no que respeita ao ensino online, a sua satisfação tende a ser alta. Inversamente, identifica-se a carga de trabalho, percebida como mais elevada no ensino online, em comparação com o método tradicional, pelo menos no início e na preparação da disciplina, como a maior barreira na adoção do ensino online e com efeitos limitativos relativamente à satisfação experienciada. A satisfação docente é mais evidente quando a instituição providencia algumas condições, tais como: tempo para a construção do curso e compensação adequada. Bolliger e Wasilik (2009) referem ainda sobre o grupo c) que os docentes se preocupam mais com a qualidade dos cursos, investindo mais na sua preparação quando os mesmos decorrem em formato online, pois a sensação é de que a satisfação dos alunos é menor que no formato tradicional, temendo que esse facto se veja refletido nas avaliações de docente.

Revisão Sistemática

A presente investigação apresenta o seu enquadramento conceptual com base em processos de revisão sistemática da literatura. O processo de levantamento bibliográfico iniciou-se no dia 24 de maio de 2021 e a mesma foi concluída até 29 de junho de 2021, tendo como linha de orientação o protocolo PRISMA 2020. Representado na imagem abaixo:

Figura 1

Diagrama PRISMA 2020



Nota. From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

O escopo de pesquisa estabeleceu-se com base nas seguintes plataformas de pesquisa: EBSCO fornecedora de base de bancos de dados de pesquisa, periódicos eletrónicos, assinaturas de revistas e e-Books através do motor de pesquisa da biblioteca do Instituto da Educação; Biblioteca Online do Conhecimento (b-on) com acesso a periódicos científicos e ebooks; o repositório da Universidade de Lisboa, que abrange vários documentos de todas as áreas

científicas em formato digital tais como dissertações de mestrado, teses de doutoramento, artigos e revistas científicas, entre outros, e, o portal RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal). A pesquisa foi feita com vista a identificar estudos realizados nos 4 anos mais recentes, à data do início da presente dissertação, isto é, de 2017 a 2021, inclusive. Para a presente revisão sistemática (RS) estabeleceu-se a equação da pesquisa que teve como palavras-chaves as apresentadas na tabela abaixo, sendo sido investigadas tanto na língua inglesa como na respetiva tradução na língua portuguesa:

Tabela 1

Equação de Pesquisa da RS

	Key Words	Palavras-chave
Grupo a)	Higher education / University	Universidade / Ensino Superior
Grupo b)	Job satisfaction / /engagement / commitment	Satisfação / comprometimento
Grupo c)	Professor / Teacher / teaching / Faculty	Docente/ ensino / Professor
Grupo d)	Online teaching	Ensino remoto / Ensino online

Em nota adicional sobre as palavras de pesquisa deve ser referido que muitas vezes as conjugações das diferentes palavras-chave excluía as inseridas no Grupo d), isto porque existem muito poucos estudos que conjuguem todos estes diferentes parâmetros de equação de pesquisa, sendo que, frequentemente não se encontravam resultados nas múltiplas fontes de pesquisa

Foram feitas , então, várias conjugações entre os grupos a) b) e c), no domínio da língua inglesa e da língua portuguesa, tendo sido utilizados os operadores AND e OR nos vários sistemas de busca para melhor especificar a busca.

Procurou-se que o âmbito da pesquisa das palavras acima referidas (tabela 1) fosse recente, tendo em conta a evolução drástica que houve com a situação epidémica mundial, o que de certa forma vem também espelhar as alterações significativas relativamente a este tópico. Como tal, ficou parametrizado que se procuraria identificar estudos cuja pesquisa seria até os 4 anos mais recentes, isto é, de 2017 a 2021 inclusive.

Como parâmetros adicionais foram nomeados critérios de inclusão: artigos científicos ou publicações em atas indexadas; artigos em revista em língua portuguesa e inglesa; foco na a temática em estudo, sendo os critérios de exclusão: todos os artigos encontrados anteriores a

2017, todos os trabalhos descontextualizados do tema, qualquer artigo de opinião/recensão teórica, não inclusão do corpo de dados empíricos; e ainda artigos publicados em fontes não académicas ou com acesso restrito.

Com a respetiva aplicação dos critérios de avaliação foram excluídos artigos que apareciam na seleção de pesquisa avançada pelos motores de busca, mas cujo público alvo era a população estudantil universitária, ou que equacionavam professores não provenientes do ensino superior, e ainda, estudos anteriores à data definida.

Denotou-se igualmente que na pesquisa eram predominantes estudos encontrados fora de Portugal realizados por investigadores não portugueses.

Procedeu-se, assim, à identificação e levantamento de 58 artigos considerados fontes de possível investigação; 35 artigos, das 58 iniciais que foram completamente desconsiderados, após leitura do resumo e da identificação do propósito em estudo, por não cumprirem 2 ou mais critérios e, conseqüentemente, não contribuírem de nenhuma forma para o enriquecimento dos objetivos estipulados. Outros 14 dos artigos acabaram por não estar em conformidade com pelo menos um dos critérios de inclusão e, como tal, não foram analisados para a presente revisão.

Da identificação dos 58 artigos foram identificados apenas 9 artigos que encaixaram em todos os elementos de inclusão e exclusão atribuídos como critérios, sendo considerados pertinentes para o projeto de estudo sobre a satisfação docente no ensino online. Os 9 artigos estão representados na tabela 2, abaixo, ordenada por ordem cronológica e posteriormente foi refletida a sua relevância de forma sumária.

Tabela 2

Artigos que Cumprem a Equação e Critérios de Pesquisa

Artigo 1 - Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education
Artigo 2 - The Determinants of Job Satisfaction among Lecturers for Private Universities in Arusha Tanzania
Artigo 3 - Online Higher Education: Faculty Satisfaction and Its Antecedents
Artigo 4 - The determinants of teachers' continuance commitment to e-learning in higher education
Artigo 5 - Technology fatigue of faculty in higher education
Artigo 6 - Online Teaching, Psychological State, and Job Satisfaction: Teachers' Perspective during COVID-19 Pandemic.

Artigo 7 - Ensino Online e o Bem-estar Dos Docentes do Ensino Superior
Artigo 8 - Faculty Job Satisfaction related to Online Course Design
Artigo 9 - Empowerment or Limitation of the Teachers' Rights and Abilities in the Prevailing Digital Environment

Em Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education (Stankovska, 2017) encontra-se um estudo que visa perceber a possível relação existente entre a motivação no trabalho e a satisfação no trabalho no corpo docente. Remuneração, Promoção, Supervisão, Benefícios, Recompensas Contingentes (recompensas com base no desempenho), Procedimentos Operacionais (regras e procedimentos exigidos), Natureza do Trabalho, Colegas de Trabalho e Comunicação formam os nove tópicos discutidos como promotores de satisfação. Os resultados indicaram que o corpo docente estava altamente motivado com seu trabalho. Ao mesmo tempo, os resultados mostraram que os acadêmicos estavam mais satisfeitos com os seus salários, colegas de trabalho, promoção, procedimentos operacionais e supervisão, mas insatisfeitos com benefícios adicionais, recompensas contingentes, natureza do trabalho e comunicação.

“The determinants of teachers’ continuance commitment to e-learning in higher education” (Saint-Martín et al., 2020) trata-se de um estudo sobre as relações entre variáveis intrínsecas e extrínsecas (eficiência, qualidade do sistema e impacto organizacional) e o compromisso/ entrega (commitment) evidenciado pelos professores. Os autores verificaram que o compromisso/entrega dos professores é reforçado quando existe um sistema de aprendizagem bem estruturado e com boa implementação na instituição.

Em “Online Higher Education: Faculty Satisfaction and Its Antecedents” (Stickney et al., 2019) temos a apresentação de um estudo realizado nos Estados Unidos, o qual indica que os docentes do ensino superior que ensinam online estão geralmente satisfeitos com essa prática, sendo a sua satisfação mais evidenciada quando lhes é proporcionada formação apropriada, se o ensino online providenciar flexibilidade nos seus horários e se houver suporte institucional e políticas organizacionais de apoio ao ensino online. Um elemento interessante que não correspondeu às expectativas dos autores é que os docentes que estavam mais satisfeitos com o apoio técnico relativamente ao ambiente online revelarem ser os que estavam menos satisfeitos com o ensino online.

“The Determinants of Job Satisfaction among Lecturers for Private Universities in Arusha Tanzania” (Musa, 2018) apresenta um estudo elaborado na Tanzânia onde se procura identificar os fatores que contribuem para a satisfação no trabalho por parte de professores (no título de lectures), com base na premissa de que tal ajudará administradores, gestores e professores a promover a satisfação no trabalho dentro das suas instituições. Foca-se muito na insatisfação dos professores, e chega-se à conclusão que realmente a mesma é experienciada pelos professores, os quais referem que concordam que a baixa remuneração e a liderança fraca, bem como a falta de reconhecimento e a falta de formação contínua se apresentam como fatores que causam insatisfação no seu trabalho. O mesmo estudo menciona, contudo, que a falta de promoção de carreira e o trabalho excessivo não são em si fatores de insatisfação.

Em “Technology fatigue of faculty in higher education” (Halupa, 2020) verifica-se que o estudo se foca menos na satisfação e mais na fadiga tecnológica dos professores. Neste estudo, é possível encontrar elementos muito importantes; nos resultados do estudo são identificados 7 fatores que ajudam a mitigar a fadiga tecnológica: administração, suporte, autoeficácia, eficiência de ferramentas, tempo para aprender, ferramentas específicas e alunos. Conclui o estudo que o nível de fadiga dos participantes pode classificar-se como baixo a moderado, resultados esses que vão contra perceções anteriormente encontradas, que tem vindo a apontar aspetos negativos a atuar sobre o desempenho de trabalho e o bem estar dos professores. Os investigadores denotam que estes resultados podem estar relacionados com o facto de haver um bom suporte institucional no contexto em estudo e/ou que os próprios professores inquiridos tenham conseguido atingir um equilíbrio entre o uso da tecnologia no seu trabalho e a sua vida pessoal .

No trabalho de Ali et al. (2021), intitulado “Online Teaching, Psychological State, and Job Satisfaction: Teachers’ Perspective during COVID-19 Pandemic”, os autores apresentam uma perspetiva sobre a experiência do ensino online durante o confinamento provocado pelo Covid 19, no Paquistão. Em específico, os dados recolhidos decorreram de um questionário sobre o ensino online, DASS-21 e satisfação no emprego. O inventário de stress ocupacional desenvolvido por Cooper et al. (1988) foi adotado neste estudo. Apenas a secção “satisfação no trabalho” foi usada para medir os níveis de satisfação durante o ensino online. O estudo revela que o ensino online provocou não só o aumento de insatisfação no trabalho (devido à falta de infraestruturas tecnológicas, à falta de preparação para ensinar online e devido ao desinteresse

dos alunos) como também o desgaste psicológico nos professores, devido às dificuldades sentidas no trabalho associadas à pandemia Covid-19.

Em "Ensino Online e o Bem-estar Dos Docentes do Ensino Superior" (Rodrigues, 2021) foi o único estudo encontrado no âmbito do contexto português que se centrava sobre qualidade de vida no trabalho do corpo docente relativamente ao ensino online, não especificamente sobre o grau de satisfação, mas contemplando esta dimensão, sendo que, tal como no presente estudo, é utilizada uma universidade como caso de estudo, aplicando-se o Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS) como um dos instrumentos. O estudo revelou níveis baixos de satisfação com o ensino online, o que mostrou estar correlacionado com a falta de contacto com os alunos e a menor participação dos mesmos em aulas remotas, bem como com a maior carga de trabalho experienciada. Adicionalmente, o estudo concluiu que os “inquiridos estão satisfeitos com a tecnologia e a flexibilidade associadas ao ensino online” (Rodrigues, 2021).

Em “Faculty Job Satisfaction Related to Online Course Design” (Hixson, 2021), estudo igualmente elaborado nos Estados Unidos, sugere-se que o nível de satisfação no emprego varia baseando-se em determinados aspetos do trabalho e da situação académica e experiência que os docentes possuem. Para além disto, sugere que os níveis de satisfação estão correlacionados com a quantidade de apoio e recursos providenciados em períodos de transição. Sublinha-se, igualmente, a insatisfação docente quando se sugerem iniciativas de design online em vez de estratégias e tarefas online diárias.

Em Empowerment or Limitation of the Teachers’ Rights and Abilities in the Prevailing Digital Environment de Toktamysov (2021) procura-se analisar o impacto da educação digital no ensino de acordo com o ponto de vista do Professor, e considerando os aspetos positivos e negativos por este assinalados. Este estudo, elaborado na I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), regista que os entrevistados têm uma opinião boa sobre a aprendizagem em ambientes virtuais. Revela, desta forma, que a variável que terá mais peso nesta equação será o fator idade, enquanto que o género e os anos de experiência não são estatisticamente significativos para a diminuição desta visão positiva.

Decorrente da RS realizada verificou-se que grande parte da literatura encontrada se focaliza no ensino online e o seu impacto na satisfação discente, sendo que são poucos os estudos encontrados com a premissa de estudo da satisfação docente, muito menos em português.

É de destacar que a presente RS levou a conclusões e a reflexões importantíssimas que não só reforçam a validade do estudo que se pretende elaborar como ajudarão a refletir sobre as conclusões do presente estudo comparando-o com os dados recolhidos.

É de mencionar que o resultado desta pesquisa pode parecer limitador, tendo em conta que se identificaram apenas 9 artigos relevantes, porém salienta-se que o cumprimento dos critérios foi rigoroso e aliado. Este resultado demonstra estarmos num território de pouco estudo empiricamente fundamentado, o que acaba por ter no seu âmago uma informação de elevada importância para o desenvolvimento do futuro estudo de investigação.

Problema, objetivos e questões de investigação

Com a situação pandémica mundial, o ensino superior teve que se adaptar às circunstâncias, sendo que os dois intervenientes principais, alunos e professores, registaram sérias alterações ao seu quotidiano. Muitos estudos foram realizados para perceber o ponto de vista dos alunos e, até, da qualidade do ensino, tendo sido os professores, especialmente do ensino superior, pouco questionados relativamente à vivência do processo, e mesmo quando foram, a investigação centrou-se mais na apreciação feita à experiência de aprendizagem disponibilizada aos estudantes. A satisfação dos professores relativamente a todo este processo foi encontrada na literatura com análises muito díspares.

O presente projeto de investigação tem o objetivo de realizar um estudo comparativo entre a experiência de ensino online, em situação de ensino remoto de emergência, relativamente ao ensino presencial com o foco na caracterização dos parâmetros de satisfação dos docentes do ensino superior, tendo como contexto de estudo uma dada IES do contexto de Lisboa e Vale do Tejo.

Como tal, são apresentadas as seguintes questões de investigação que se pretendem desenvolver com este projeto de estudo:

- A. Que tipo de regimes foram utilizados pelos docentes durante o ensino remoto de emergência no ano letivo 21/22 e quais as suas preferências?
- B. Qual o nível de satisfação apresentado pelos docentes que lecionaram online durante o período de ensino remoto de emergência no ano letivo 21/22?

C. Quais os fatores que revelaram ser maiores promotores de satisfação profissional para os docentes do ensino superior quando lecionaram online durante o período de ensino remoto de emergência no ano letivo 21/22?

Capítulo 2: Metodologias

Método

A presente pesquisa apresenta do ponto de vista metodológico um modelo refletor da realidade do corpo docente de uma faculdade na área da gestão de uma universidade privada, da região de Lisboa e Vale do Tejo, através de uma perspetiva descritiva, assente em dados de natureza quantitativa. Na sequência da apresentação do problema de investigação e das questões em torno dele levantadas, procurou-se adotar “uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar com os dados as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo-produto.” (Coutinho, 2011). Este elemento é particularmente relevante atendendo a que a investigadora atua profissionalmente na IES sob estudo.

A análise de factos e de fenómenos observáveis através da medição das variáveis foi realizada por meio de um questionário elaborado num ficheiro Qualtrix XM e disponibilizado para preenchimento online.

Os dados foram analisados através da plataforma de software IBM SPSS que permitiu a análise estatística avançada, fornecendo assim a validação do presente estudo e dar a conhecer mais sobre o objeto de estudo sobre o grau de satisfação do corpo docente desta instituição de ensino superior.

Procedimentos

Relativamente ao instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo consideramos o questionário como o mais adequado, apresentando o rigor metodológico e o distanciamento considerados adequados para a presente investigação, além de permitir acesso facilitado a elevado número de respondentes. Escolheu-se para o efeito o questionário Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS) das autoras Bolliger e Wasilik (2009), o qual surge ainda hoje como ferramenta mais citada e com maior fator de relevância no tema, nas bases de dados científicas internacionais.

Para este efeito, foi solicitado a Doris Bollinger a utilização do instrumento para a presente pesquisa, bem como a devida autorização para se proceder às devidas alterações. O email em causa obteve resposta favorável no dia 18 de fevereiro de 2022, registando-se a mesma no apêndice 1.

Seguidamente, entrou-se em contacto, primeiro telefonicamente e depois por email institucional, para solicitar a autorização do Diretor da Faculdade em causa para o desenvolvimento do estudo. Consequentemente, o questionário que se pretendia aplicar foi alvo de avaliação por parte da Direção Académica da faculdade, tendo terminado com o seu aval após a revisão de dois professores especializados na área de avaliações estatísticas, desenvolvimento de questionários, sendo igualmente membros do corpo docente da instituição. Os mesmos sugeriram breves alterações no âmbito do grupo 3 do instrumento, sendo que tais alterações foram realizadas.

A versão final do questionário foi enviado via email institucional através da secretaria da Direção Escolar da Faculdade para todo o corpo docente com contratualização associada. O instrumento esteve duas semanas disponibilizado para resposta, isto é, desde 23 de março de 2022, tendo sido enviado um lembrete no dia 6 de abril de 2022, onde o inquérito esteve disponível durante mais uma semana, totalizando assim o total de 22 dias, com o seu término a 13 de abril de 2022.

Eis o link do questionário disponibilizado:

https://ucplbusiness.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_9ZC2BalcGFdjSHI

Instrumento

A satisfação docente é considerada um fator importante para os cursos online segundo Bolliger e Wasilik que, em 2009, num artigo intitulado *Factors influencing Faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education*, transpuseram num questionário que pretendia identificar fatores que afetam a satisfação da comunidade docente em ensino graduado e pós-graduado online. Foi o instrumento em causa que se elegeu para o presente estudo: Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS)

Contudo, lembrando as ambições comparativas subjacentes à presente investigação e ao contexto que lhe serve de pano de fundo, o cenário pandémico que levou as IES a vivenciar durante dois anos letivos, períodos longos de ensino remoto de emergência, o instrumento em causa foi alvo de algumas alterações. Estas foram devidamente autorizadas pelos autores de forma que estejam mais direcionadas para estabelecer o contraste entre a docência no regime presencial e no regime à distância.

Na sua estruturação, o questionário foi dividido em três partes, tendo um texto introdutório ao tema com apresentação da finalidade do questionário, bem como a identificação do agente promotor do mesmo e breves instruções de preenchimento. O questionário (Apêndice 2) foi realizado na língua inglesa uma vez que é a língua de instrução oficial do corpo docente, mesmo que os professores não tenham a língua inglesa como materna, a mesma é utilizada como meio de comunicação no contexto universitário. De igual modo, esta era a língua da versão original do instrumento.

Assim, a parte 1 foca-se na informação pessoal e académica, permitindo a caracterização demográfica e académica do público-alvo, totalizando 5 questões: a classificação do género (masculino ou feminino); a identificação do número de anos de lecionação na faculdade em causa; a identificação do título académico dentro da universidade; a identificação dos regimes de ensino administrados no ano letivo 2020/2021, isto é, os diferentes modelos metodológicos de lecionação utilizados, e, por fim, o regime que os professores se encontravam a lecionar no presente ano letivo, 2021/2022.

A parte 2 é constituída por uma versão adaptada do Online Faculty Satisfaction Survey constituída por 27 afirmações, sendo este considerado o instrumento principal utilizado neste estudo, doravante denominado de OFSS-A, pelas alterações feitas.

A parte 3 permitiu o corpo docente relatar a sua experiência a título mais pessoal, relativamente aos regimes de ensino experienciados. Esta parte foi dividida em 4 blocos, o primeiro pretendia saber qual o regime preferencial do inquirido, seguido pela perceção do docente acerca da sua avaliação das aulas quando conduzidas online. O seguinte focava-se nos pontos relativos à instituição, ou seja o apoio tecnológico e de suporte ao desenvolvimento de conteúdo facultado, e finalmente, era ainda apresentada uma questão aberta para que os inquiridos expressassem a sua opinião livremente sobre o tema em análise.

Sendo o OFSS o instrumento principal do presente estudo, entende-se importante a sua especificação relativamente à relevância para o estudo. Tal como as autoras do OFSS mencionam, o questionário pretendia 2 objetivos essenciais, e cito, “First, researchers aimed to identify and confirm factors influencing faculty satisfaction in the online environment. Second, they desired to develop a quantitative self-report measure of perceived faculty satisfaction in the online environment” (Bolliger & Wasilik, 2009, p.107). O questionário constitui-se, desta forma, por 28 itens de escolha múltipla com uma resposta organizada por escala de Likert de quatro pontos: de Strongly Agree (4 pontos), Agree (3 pontos), Disagree (2 pontos), Strongly Disagree (1 ponto). As autoras Bolliger e Wasilik (2009) organizaram estes 28 itens em três grupos maiores, nomeadamente fatores relacionados com o aluno, fatores relacionados com o Instrutor, e fatores relacionados com a Instituição.

Cada um destes 3 fatores integram itens específicos que advêm de conclusões importantes identificadas pelos autores do instrumento na literatura na área como fatores que afetam a satisfação do corpo docente. Essa organização é representada sumariamente pela tabela seguinte:

Tabela 3

Fatores de Satisfação por Tópicos e Questões

Fator	Tópicos abordados	Questões relacionadas
relacionado com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Interações - Flexibilidade - Acesso à educação -Motivação -Ferramentas de comunicação 	Q1; Q2; Q3; Q7; Q10; Q11; Q12; Q16; Q17; Q19; Q20; Q21; Q25; Q27; Q28
relacionado com o Instrutor	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos - Tecnologia - Controlo - Criatividade - Problemas técnicos 	Q4; Q5; Q8; Q13; Q14; Q22; Q23
relacionado com a Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Volume de trabalho - Preparação - Compensação(removida) 	Q6; Q15; Q24; Q26

	- Avaliação	
--	-------------	--

Na sequência de o estudo ter uma perspectiva retrospectiva, pois questionava-se os docentes sobre a experiência vivida durante os períodos de ensino remoto de emergência, houve necessidade de reformular e reorganizar o questionário de Bolliger e Wasilik.

Foi elaborada a tabela 4 com vista a estabelecer a comparação entre as 28 questões originais do OFSS e as utilizadas no presente estudo:

Tabela 4

Comparação Entre OFSS e OFSS-A

OFSS	OFSS-A
Q1 The level of my interactions with students in the online course is higher than in a traditional face-to-face class.	Q1 The level of my interactions with students in the online course was higher than in a traditional face-to-face class.
Q2 The flexibility provided by the online environment is important to me.	Q2 The flexibility provided by the online environment, comparing to face-to-face classes, was important to me.
Q3 My online students are actively involved in their learning.	Q3 My online students were actively involved in their learning online, than in a face to face environment.
Q4 I incorporate fewer resources when teaching an online course as compared to traditional teaching. *	Q4 I incorporated fewer resources when teaching an online course as compared to traditional teaching. *
Q5 The technology I use for online teaching is reliable.	Q5 The technology I used for online teaching was reliable.
Q6 I have a higher workload when teaching an online course as compared to the traditional one.*	Q6 I had a higher workload when teaching online courses as compared to the face-to-face ones. *
Q7 I miss face-to face contact with students when teaching online.*	Q7 I missed face-to face contact with students when teaching online. *
Q8 I do not have any problems controlling my students in the online environment. *+	Q8 I did not have any problems controlling my students in the online environment.
Q9 I look forward to teach a next online course.	Q9 I look forward to teach a next online course.
Q10 My students are very active in communicating with me regarding online course matters.	Q10 My students were very active in communicating with me regarding online course matters.

<p>Q11 I appreciate that I can access my online course any time it is convenient to me.</p> <p>Q12 My online students are more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts.</p> <p>Q13 I have to be more creative in terms of the resources used for the online course. *</p> <p>Q14 Online teaching is often frustrating because of technical problems. *</p> <p>Q15 It takes me longer to prepare for an online course on a weekly basis than for a face-to-face course.</p> <p>Q16 I am satisfied with the user of communications tools in the online environment.</p> <p>Q17 I am able to provide better feedback to my online students on their performance in the course.</p>	<p>Q11 I appreciated that I could access my online course any time it was convenient to me.</p> <p>Q12 My online students were more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts.</p> <p>Q13 I had to be more creative in terms of the resources used for the online course. *</p> <p>Q14 Online teaching was often frustrating because of technical problems. *</p> <p>Q15 It took me longer to prepare for an online course on a weekly basis than for a face-to-face course.</p> <p>Q16 I am satisfied with the use of communications tools in the online environment.</p> <p>Q17 I was able to provide better feedback to my online students on their performance in the course.</p>
<p>Q18 I was more satisfied with teaching online as compared to other delivery methods.</p>	<p>Q18 I was more satisfied with teaching online as compared to other delivery methods.</p>
<p>Q19 My online students are somewhat passive when it comes to contacting the instructor regarding course related matters.</p> <p>Q20 It is valuable to me that my students can access my online course from any place in the world.</p> <p>Q21 The participation level of my students in the class discussions in the online setting is lower than in the traditional one. *</p> <p>Q22 My students use a wider range of resources in the online setting than in the traditional one.</p> <p>Q23 Technical problems do not discourage me from teaching online.</p>	<p>Q19 My online students were somewhat passive when it comes to contacting the instructor regarding course related matters.</p> <p>Q20 It was valuable to me that my students could access my online course from any place in the world.</p> <p>Q21 The participation level of my students in the class discussions in the online setting was lower than in the traditional one. *</p> <p>Q22 My students used a wider range of resources in the online setting than in the traditional one.</p> <p>Q23 Technical problems did not discourage me from teaching online.</p>
<p>Q24 I receive fair compensation for online teaching.</p>	<p>Deleted Question</p>
<p>Q25 Not meeting my online students face-to-face prevents me from knowing them as well as my on-site students.</p> <p>Q26 I am concerned about receiving lower course evaluations in the online course as compared to the traditional one.*</p>	<p>Q24 Not meeting my online students face-to-face prevented me from knowing them as well as my on-site students.</p> <p>Q25 I was concerned about receiving lower course evaluations in the online course as compared to the traditional one.*</p>

Q27 Online teaching is gratifying because it provides me with an opportunity to reach students who otherwise would not be able to take courses.	Q26 Online teaching was gratifying because it provided me with an opportunity to reach students who otherwise would not be able to take courses.
Q28 It is more difficult for me to motivate my students in online environment than in the traditional setting.*	Q27 It was more difficult for me to motivate my students in online environment than in the traditional setting.*

Algumas das questões foram alteradas no seu tempo verbal para equacionar o passado, visto que se propõe que o corpo docente tenha uma perspetiva retrospectiva da sua experiência, tendo em conta a situação pandémica e a utilização em pleno do regime de ensino de emergência adotado pela faculdade durante o ano letivo 2020/2021 (as mesmas alterações encontram-se evidenciadas a negrito). Da mesma forma, procurou-se aproximar as questões para a dualidade de ensino remoto e/ou outras modalidades de ensino utilizadas contrastando com o ensino presencial. Consequentemente, as perguntas Q2, Q3 e Q6 foram reescritas para que pudessem conter esta dimensão, não havendo assim apenas o foco online uma vez que era essa a premissa do OFSS original.

Foi igualmente suprimida a questão número 24: “I receive fair compensation for online teaching” pois a mesma não se aplica à realidade da instituição em causa, e considera-se mesmo, na generalidade das IES portuguesas.

Assinaladas por * estão as questões que, na posterior análise das respostas, foram recodificadas de forma inversa, de 4 para 1 ponto, na escala tipo Likert, visto que o significado da frase iria alterar a gradação do grau de satisfação dos docentes referente ao ensino online em comparação com o presencial.

As questões 9 e 18 estão evidenciadas a amarelo, tendo sido denominadas como perguntas generalistas pelas autoras da versão original do instrumento, isto é, focam-se na globalidade da satisfação docente, não se encaixando em nenhuma das 3 dimensões específicas propostas pelas autoras: aluno, instrutor e institucional.

A utilização do questionário elaborado por Bolliger e Wasilli garante a segurança pela fiabilidade apresentada nos dados recolhidos pelos autores na sua publicação. De igual modo, previamente à sua aplicação, a versão alterada foi validada por especialistas da instituição onde o estudo foi conduzido. Ainda assim, com base nos dados recolhidos na presente investigação,

calculámos para o questionário (na sua parte B) o coeficiente Alpha Cronbach. Este coeficiente serve como indicador para averiguar a consistência interna de instrumentos do tipo escala de Likert, e foi aplicado aos 25 itens que integram o instrumento, tendo sido desta forma removidos os dois itens generalistas. Encontrou-se, assim, o índice de fiabilidade, considerado como aceitável em casos de investigação preliminar, o que se entende que se aplica à mesma atendendo a que o instrumento não foi desenvolvido para a população portuguesa ou aplicado ainda à mesma (de acordo com Nunnally, 1978, cit. por Maroco & Garcia Marques, 2006).

Tabela 5

Índice de Fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,659	25

Caracterização dos Participantes

O processo de recolha de dados foi alargado aos 239 docentes da faculdade, cujo único critério aplicado para o envio do email, contendo o pedido de resposta ao inquérito, seria conterem uma prestação contratual ativa com a faculdade no ano letivo de 2021/2022. Estão incluídos professores de todas as disciplinas, níveis de ensino, estatuto de carreira, sendo que qualquer outro critério (como idade, anos de ensino, ou tempo de lecionação) não foi tido em consideração.

Obtiveram-se 66 respostas, sendo que, após remoção das respostas que se encontraram em branco, obtivemos um total de 55 respostas válidas, ou seja, 23,43% de taxa de retorno. Considerando este valor percentual e ainda as características sociodemográficas seguidamente apresentadas, entende-se que a amostra de respondentes revela-se representativa do corpo docente da instituição

Relativamente ao Grupo 1 do questionário foi traçado o perfil sociodemográfico dos 55 participantes, bem como o levantamento dos métodos de ensino utilizados nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, e as preferências de regime de ensino apresentadas pelo corpo docente.

Tabela 6

Perfil Sociodemográfico- Género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	31	56,4
Feminino	24	43,6
Total	55	100,0

Observou-se um predomínio do sexo masculino (56,4 %) sob o feminino (43,6 %) relativamente às respostas. Os anos de ensino revelaram uma elevada amplitude de resposta, situada entre 1 anos e 42 anos, sendo que se destaca que 10,9 % indica ter 10 anos de ensino, o que denota que se trata de um corpo docente com alguma experiência no ensino.

Tabela 7

Perfil Sociodemográfico- Anos de Ensino

Anos	Frequência	Percentagem
1	2	3,6
2	2	3,6
3	4	7,3
4	3	5,5
5	3	5,5
6	4	7,3
7	4	7,3
8	2	3,6

9	1	1,8
10	6	10,9
11	1	1,8
12	4	7,3
13	1	1,8
14	1	1,8
15	1	1,8
17	1	1,8
20	1	1,8
25	4	7,3
27	1	1,8
30	1	1,8
32	1	1,8
35	2	3,6
36	1	1,8
38	1	1,8
40	2	3,6
42	1	1,8
Total	55	100,0

Estabelece-se, assim, a média de 14,9 anos de serviço à universidade pela população docente correspondente às 55 respostas.

Tabela 8

<i>Perfil Sociodemográfico- Média de Anos de Ensino</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nº de anos de ensino	1	42	14,09	11,926

Relativamente ao percurso académico denota-se que a maioria dos respondentes são os Assistentes convidados, com 29,1 % das respostas atribuídas, seguido por Professores Auxiliares convidados e Professores Regentes de unidades curriculares, com 12.7 %. Esta conjuntura indicia que, apesar dos anos de ensino significativos e a média elevada dos anos de ensino na generalidade do corpo docente, verifica-se uma evolução hierárquica dos professores contratados a lecionar, de facto, não correspondem com os títulos académicos de senioridade esperados, relativamente aos anos de ensino que dizem ter vinculados com a instituição em estudo. Um elevado número dos Professores não refere qualquer grau académico e apenas menciona que são palestrantes universitários (Lecturer), nomeadamente com 7 respostas atribuídas, ou Assistentes universitários (teaching assistant), este com 16 respostas encontradas.

Tabela 9

Perfil Sociodemográfico- Tipo de Professor

	Frequência	Percentagem
Affiliate Professor	4	7,3
Assistant Professor	6	10,9
Assistant Professor (Adjunct)	7	12,7
Associate Professor	6	10,9
Associate Professor (Adjunct)	3	5,5
Associate Professor with Aggregation	1	1,8
Full Professor	3	5,5
Lecturer	7	12,7
Senior Affiliate Professor	2	3,6
Teaching Assistant	16	29,1
Total	55	100,0

Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados

Resultados

Relativamente aos regimes de ensino que os participantes no estudo revelaram aplicar no ano académico anterior, 2020/2021 e que decorreu em parte em regime a distância, pelo período dos diversos tipos de confinamentos e medidas vividas no contexto nacional, entre fevereiro e junho, verificou-se que 24 respostas recaíram sobre a opção ‘regime presencial’. Inversamente, na opção ‘aulas online’ registaram-se 42 respostas. Relativamente ao formato híbrido simultâneo (aulas organizadas onde parte dos estudantes assistia remotamente e outros presencialmente em sala) registaram-se 35 respostas. É de relembrar que, nesta opção, os participantes poderiam escolher mais do que uma opção, pois poderão ter lecionado em mais do que uma modalidade de ensino.

Tabela 10

Modalidade de Ensino em 2020/2021

Ensino 2020/2021	Frequência	Percentagem
Face to face classes	24	43,6
Remote online classes	42	76,4
Simultaneous hybrid classes	35	63,6
Rotative hybrid classes	19	34,5

Finalmente, na opção aulas híbridas rotativas, relativa a situações onde toda ou parte da turma estava pessoalmente na aula em algumas semanas, enquanto outros trabalhavam remotamente, registaram-se 19 respostas. Tais indícios permitem-nos perceber que a grande maioria dos docentes lecionaram em múltiplos regimes, tanto presencialmente como online,

tendo sido, pois, chamados a conciliar diferentes meios de lecionação ao longo de um mesmo ano letivo.

O mesmo perfil se identifica quando os dados se referem ao tipo de lecionação para o presente ano acadêmico, 2021/2022, sendo que, para o regime presencial, se identificaram 45 respostas; para as aulas totalmente online 13 respostas, para o formato híbrido 27 respostas e, finalmente, para as aulas híbridas rotativas 9 respostas.

Tabela 11

Modalidade de Ensino em 2021/2022

Ensino 2021/2022	Frequência	Porcentagem
Face to face classes	45	81,8
Remote online classes	13	23,6
Simultaneous hybrid classes	27	49,1
Rotative hybrid classes	9	16,4

Denota-se, contudo, um decréscimo significativo dos valores encontrados nos formatos híbridos e online em comparação ao ano transato, com o inverso aumento a registrar-se nas aulas presenciais. Isto é entendido como decorrente da ausência de períodos de confinamento no ano letivo de 2021/2022. Ainda assim, verifica-se que mesmo na ausência de períodos de confinamento, parte dos docentes permaneceram ainda a lecionar em regime online.

Além das questões de caracterização dos participantes, já apresentadas no subcapítulo “Caracterização dos Participantes”, o questionário estruturante do presente estudo, inicia-se com uma questão que procurava situar o Professor no seu modo de ensino preferencial. Em análise da tabela abaixo, revela-se perceptível que a grande maioria dos docentes demonstra preferência por aulas presenciais, seguido de indicação de preferência por aulas híbridas rotativas. Somente 10% dos professores indica preferir aulas exclusivamente online. Há ainda que notar que a menor porcentagem dos professores demonstrou preferência pela lecionação em cenário híbrido simultâneo (8.5%).

Tabela 12

Tipo de Ensino Preferencial em 2020/2021

Tipo de ensino preferencial	Percentagem de respostas
Unicamente presencial	63,8 %
Unicamente remoto	10,6 %
Aulas híbridas simultâneas	8,5 %
Aulas híbridas rotativas	17,0 %

A segunda parte do instrumento consubstanciava-se na apresentação dos 27 itens integrantes do OFSS, na versão modificada, como já apresentado no subcapítulo “Instrumento”, tabela 2.

Salientamos que as questões eram passíveis de resposta através de uma escala de Likert de 4 pontos, com as opções: Strongly Agree, Agree, Disagree, Strongly Disagree sendo que as mesmas foram convertidas em sistema numérico, e que Strongly Disagree seria classificado com 1 ponto e Strongly Agree como 4 pontos. Nos itens negativos a codificação invertia-se.

É pertinente referir que, para a versão adaptada do OFSS, consideram-se elevados os valores médios iguais ou superiores a 3 pontos e menores que 4 pontos, moderados os valores médios situados entre 2,99 pontos e 2 pontos, e reduzidos os valores que indiquem ser inferiores a 1,99 pontos.

As questões generalistas 9 e 18 denotam um valor médio relativamente à vontade dos professores continuarem a lecionar em regime online, mas quando em comparação com outros métodos de ensino, o grau de satisfação pelo método online é apresenta valores significativamente baixos.

Tabela 13*Perguntas Generalistas*

Pergunta OFSS-A	Média	Desvio Padrão
Q 9 - I look forward to teach a next online course.	2,20	,869
Q 18 - I was more satisfied with teaching online as compared to other delivery methods.	1,91	,752

Relativamente aos fatores que contribuem para a satisfação do docente ensinar online relacionados com os alunos, como demonstra a tabela 14, existe um padrão de satisfação considerável, tendo uma apreciação geral de 2,5915 de média relativamente a esta subescala do OFSS.

Tabela 14*Fatores de Satisfação Relacionados com o Aluno*

Pergunta OFSS-A Relacionado com o aluno	Média	Desvio Padrão
Q1 The level of my interactions with students in the online course was higher than in a traditional face-to-face class.	1,65	,821
Q2 The flexibility provided by the online environment, comparing to face-to-face classes, was important to me.	2,62	,913
Q3 My online students were actively involved in their learning online, than in a face to face environment.	1,71	,762
Q7 I missed face-to face contact with students when teaching online. *	3,51	,717
Q10 My students were very active in communicating with me regarding online course matters.	2,27	,781
Q11 I appreciated that I could access my online course any time it was convenient to me.	2,98	,972
Q12 My online students were more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts.	1,80	,650
Q16 I am satisfied with the use of communications tools in the online environment.	2,73	,891

Q17 I was able to provide better feedback to my online students on their performance in the course.	2,11	,786
Q19 My online students were somewhat passive when it comes to contacting the instructor regarding course related matters.	2,93	,813
Q20 It was valuable to me that my students could access my online course from any place in the world.	3,05	,621
Q21 The participation level of my students in the class discussions in the online setting was lower than in the traditional one. *	3,09	,800
Q24 Not meeting my online students face-to-face prevented me from knowing them as well as my on-site students.	3,29	,809
Q26 Online teaching was gratifying because it provided me with an opportunity to reach students who otherwise would not be able to take courses.	2,07	1,120
Q27 It was more difficult for me to motivate my students in online environment than in the traditional setting.*	3,05	,705
Student subscale	2,5915	,23694

Evidenciam-se as questões 7, 20, 21, 24 e 27 com a média mais elevada, sendo em específico a 24 aquela que revela maior valor médio, demonstrando que os professores não sentiram falta do contacto presencial com os alunos quando estavam a ensinar online, sentindo-se satisfeitos com o nível de participação dos alunos em discussões durante a aula. Para além de que se verifica que os professores tiveram oportunidade de conhecer os alunos tão bem quanto se o mesmo fosse em regime presencial. É valorizado que os alunos pudessem ter acesso à disciplina online em qualquer lado do mundo, transmitindo ao docente um sentimento gratificante por ter a oportunidade de dar aulas a alunos que, de outro modo, não teriam acesso se não fosse em regime online. Igualmente, denotou-se um acréscimo no uso de recursos por parte dos estudantes no ambiente online em relação à vertente tradicional.

As questões que revelaram valores médios representativos de menor satisfação foram a 1e a 3, as quais representam que o nível das interações com os alunos numa disciplina online não foi de facto tão elevado quanto seria expectável numa aula tradicional. Adicionalmente, demonstrou-se que os alunos estavam mais passivos relativamente ao processo de aprendizagem, comparativamente ao que os professores entendem como expectável num ambiente presencial. Igualmente com valores baixos está a questão 12, onde o valor médio encontrado sinaliza que os

docentes sentiram que os alunos eram menos entusiastas pela aula, em comparação ao que demonstram ser no formato presencial.

Relativamente aos fatores que contribuem para a satisfação do docente ensinar online relacionados com o instrutor, de acordo com a tabela abaixo, existe uma disparidade de grau de satisfação nas várias questões aplicadas. Regista-se uma média geral superior à subescala anterior com o valor de 2,6312.

Tabela 15

Fatores de Satisfação Relacionados com o Instrutor

Pergunta OFSS-A Relacionado com o Instrutor	Média	Desvio Padrão
Q4 I incorporated fewer resources when teaching an online course as compared to traditional teaching. *	1,82	,772
Q5 The technology I used for online teaching was reliable.	3,38	,593
Q8 I did not have any problems controlling my students in the online environment.	2,55	1,068
Q13 I had to be more creative in terms of the resources used for the online course. *	3,25	,552
Q14 Online teaching was often frustrating because of technical problems. *	1,91	,908
Q22 My students used a wider range of resources in the online setting than in the traditional one.	2,33	,795
Q23 Technical problems did not discourage me from teaching online.	3,18	,819
Instructor subscale	2,6312	,29826

Destacam-se as perguntas 5, 13 e 23 em relação à quais é de mencionar que a tecnologia utilizada pelo docente foi viável e que não aparentou haver necessidade de utilizar uma abordagem mais criativa relativamente aos recursos utilizados quando lecionava online. Adicionalmente, os Professores mostraram-se psicologicamente disponíveis para o ensino online independentemente dos problemas técnicos que possam ter ocorrido. As pontuações mais baixas estão relacionadas com o facto de o corpo docente ter que utilizar mais recursos quando lecionava online, em comparação com o ensino tradicional e o facto de ter evidenciado dificuldades técnicas que promoveram alguma frustração aquando do ensino online, questões 4 e 14, respetivamente.

Na próxima tabela temos a relação dos fatores que contribuem para a satisfação do docente ensinar online relacionados com a instituição. Contabilizando uma média geral de 2,6242, sendo este um valor aproximado com a média reportada na subescala do Instrutor.

Tabela 16

Fatores de Satisfação Relacionados com a Instituição

Pergunta OFSS-A Relacionado com a Instituição	Média	Desvio Padrão
Q6 I had a higher workload when teaching online courses as compared to the face-to-face ones.*	2,78	,956
Q15 It took me longer to prepare for an online course on a weekly basis than for a face-to-face course.	2,93	,858
Q24 Not meeting my online students face-to-face prevented me from knowing them as well as my on-site students.	3,29	,809
Q25 I was concerned about receiving lower course evaluations in the online course as compared to the traditional one.*	2,16	,918
Institution subscale	2,6242	,63846

Denota-se que a questão 24 demonstra o valor mais elevado, indicando que as aulas online não foram um aspeto limitador na interação entre alunos, em comparação com as aulas presenciais.

Mesmo assim é de notar os valores moderados altos das questões 6 e 15, onde não se regista a ideia de mais carga laboral associada à preparação de um curso online, quando em comparação com o modelo tradicional nem relativamente à sua preparação, esta numa perspetiva semanal.

O valor mais baixo desta subescala, mesmo assim, é moderada, não se evidenciado num valor abaixo dos 1,99, o que mostra que, de uma forma geral, existe um bom grau de satisfação entre o corpo docente e aspetos relacionados com a instituição sobre o volume de trabalho e a sua preparação, bem como a avaliação do ensino e da disciplina em si.

Numa visão global, é a escala do Instrutor que apresenta os valores mais elevados de média das questões, comparativamente aos quadros catalogados para os fatores de satisfação docente, sendo que a média mais baixa regista-se na subescala dos alunos. Porém, é possível

referir que, apesar de todos constituírem uma média bastante semelhante, os mesmos valores não são elevados.

Terminado o estudo dos resultados do OFSS modificado, resta-nos a reflexão sobre o grupo 3 do presente estudo.

O primeiro bloco deste terceiro grupo de questões pretendia saber qual o regime preferencial dos inquiridos, quando questionados acerca do regime utilizado pelos docentes no ano letivo passado, isto é 2020/2021. Obtiveram-se 38 respostas para o regime unicamente presencial; apenas 9 para o regime unicamente online, 7 para o sistema híbrido simultâneo e apenas 2 para o sistema híbrido rotativo.

Havia, ainda, a possibilidade de os docentes identificarem um regime específico, que não estivesse contemplado na escolha múltipla "Considering the last year experience, which is the teaching regime of your preference? - Other regime (please explain what and why)". O quadro abaixo refere as respostas dos participantes:

Tabela 17

Outros Regimes Educativos

C 1	Fine with either FtF or Online. Hybrid (some in class, some remote) is the worse. To be avoided.
C 2	Partly online and partly face to face but identical to everyone
C 3	Hybrid but with presential classes and classes online. What I do not find attractive is to have in the same class some online and some present. Each class for me would be totally in person or totally online. In a course some classes to be online and others fully presential
C 4	either online only or face to face only because hybrid combines the disadvantages of both
C 5	Some courses can be better developed on a face to face basis; others may work better on an online format.
C 6	pre-recorded videos for online sessions combined with face to face sessions for discussions and work classes
C 7	both
C 8	Usually in class and online for convenience reasons. For example: if I have to travel abroad, students do not have to cope with make up sessions
C 9	Rotative classes. Some online only. Others face to face only.

Alguns professores deram algumas notas sobre um regime específico não equacionado no presente questionário, nomeadamente aulas pré-gravadas mencionadas no comentário 6. A maioria das anotações efetuadas pelos docentes caíam dentro da mobilidade de uma mistura de regime, mediante a tipologia da aula em vigor, ou então a aplicação de aulas puramente presenciais ou puramente online, não sendo adeptos dos regimes híbridos.

No segundo bloco, onde se pretendia estabelecer a comparação entre os regimes híbridos e online em comparação com o modelo de aulas presenciais, denotou-se que houve um problema na construção do questionário, sendo que o mesmo não estava parametrizado para a resposta ser obrigatória, como tal, os resultados abaixo apresentados não poderão ser validados para qualquer conclusão para este estudo, pois não reportam à realidade do escopo dos participantes, uma vez que a grande maioria não respondeu às questões propostas. O quadro seguinte sumariza as respostas dadas:

Tabela 18

Fatores Pedagógicos em Ensino Remoto

factors in your pedagogy:	compared to traditional classes:	much more	somewhat more	about the same	somewhat less
involvement of my students	hybrid classroom	2	2	1	4
	online classroom	1	1	6	1
the amount of resources	hybrid classroom	1	4	4	0
	online classroom	1	5	2	1
my motivation to change things up	hybrid classroom	2	6	1	0
	online classroom	5	0	4	0

O último grupo reporta a perceção do docente acerca do apoio dado pela instituição de ensino relativamente à situação de ensino remoto, em específico ao apoio tecnológico e ao apoio dado à criação de conteúdos, bem como ao seu sentimento de pertença à instituição durante o processo de lecionação online, durante os períodos de confinamento vividos:

Tabela 19*Apoio Institucional*

The School:	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Not Applicable
provided institutional support allowing me to prepare online teaching effectively	20	29	2	2	2
provided technological resources allowing me to deploy online teaching effectively	21	25	7	1	1
Helped in the development of instructional content	6	21	17	7	4
Promoted a sense of belonging	7	36	8	1	3
Média	13.5	27.75	8.5	2.75	2.5
Desvio Padrão	8.1034	6.3966	5.4083	2.8722	2.5819

A incidência das respostas concordantes com parâmetros acima mencionados, relativamente ao apoio institucional, são mais relevantes comparativamente a outras opiniões registadas. Assim, poderemos dizer que, de uma forma geral, a maioria dos inquiridos sentiram que houve algum tipo de apoio institucional, quer na preparação do ensino online, quer na sua execução, bem como no desenvolvimento de conteúdos para o efeito. Estes registos estão em concordância com a maioria dos inquiridos concordarem com a promoção do sentido de pertença à instituição.

Finalmente, na questão aberta e não obrigatória destinada a que os inquiridos expressassem a sua opinião livremente, obtiveram-se 14 comentários relativos à sua satisfação e insatisfação relativamente à experiência vivenciada, tendo-se ainda registado elementos relativos à partilha de algumas sugestões de melhoria.

Tabela 20*Comentários Livres dos Inquiridos*

C 1	Online teaching is not giving a zoom session and allowing students to attend classes remotely. We are far from the optimal experience and only when excellent resources will be provided, should the school decide to go for online teaching.(...)
C 2	Online teaching has a lot of advantages, but nothing compared to the experience of having the students with you in the classroom. The engagement level, participation and commitment is a bit different when you have all the students with you in the classroom. (...) Therefore, as a passionate of teaching, on-site classes are still the best way to interact with students. I am also fortunate to have had the opportunity to teach a course through a blending learning approach, half online through a platform and half on-site. I think this a very valuable method, and a lot of more effective.”
C 3	(...) But this "new-online" effect vanished fast, after that it was a burden for everyone. People just can't concentrate for 3 hours in an online course (...)
C 4	I believe either fully in person or fully online works well for me. I dislike the hybrid format as it is simply too challenging(...) My biggest problem with online classes was that only a small share of students would turn on their cameras despite me asking repeatedly for them to do so. (...)On the other hand, I noticed that students felt more comfortable asking questions (even with their cameras off) and participating in class. I realised I covered much less content in online classes than in person classes. (...)
C 5	Online teaching is very bad for the students and for the teacher and must only be used if extremely necessary.
C 6	Best: face to face 2nd: 100% online remote Worst: hybrid
C 7	Your survey did not explicitly addressed a very important element of teaching which are the course evaluations. This is also an element where there are considerable differences in online versus presential formats. It will be hard to take conclusions about practices,

	experiences and views of teachers on online classes and related formats if you do not address the issue of evaluations.
C 8	Online teaching is highly efficient for students that are motivated to learn, engaged and interested, however, for all other students there is simply no way to engage them in an online class. Most of the students never switch on their camera and even in engaging interactive tasks, like break out room exercises, some remain silent and there is no way to activate/engage them. (...)
C 9	I like both the face to face and the online models, what I don't like is the hybrid model.
C 10	I believe that it will be important to discriminate situations in which there is an advantage in teaching remotely from situations in which there is an advantage in teaching face to face. Such decisions should be made by Instructors who are best positioned to analyse the involved costs versus benefits.
C 11	My online experience did not take place at Católica
C 12	Most students seek experience and networking. Online here same as anywhere else
C 13	(...) I feel I need more support from the university. I also would like to feel a high sense of belonging because as lecturer I am just invited for online meetings and some gathering events. I do not know most of my colleagues.
C 14	Online teaching was needed for public health reasons. After experimenting with it, I am ok using it as a tool if needed. (...) On the other hand, it is harder for students to stay motivated when watching a screen.

Estes comentários vêm atribuir uma dimensão mais pessoal ao questionário, pois refletem as opiniões, vivências e frustrações de uma forma mais clara e específica.

Desdobrando os comentários, é de salientar um dos tópicos mais mencionados: a preocupação sentida relativamente ao compromisso, participação e motivação dos alunos, nomeadamente do comentário 2, 3, 4 ,8 e 14. Sendo apenas o correspondente do C4 a indicar que os alunos estavam mais participativos apesar de estarem com os monitores desligados.

Os participantes nos comentários 2, 5 e 6 focam a sua preferência pelo regime presencial, enquanto o comentário 10 menciona que tanto o online como o remoto devem existir, mas de acordo com as necessidades do Professor.

O respondente do comentário 13 foca a necessidade do apoio da universidade tendo faltado “sense of belonging” com os restantes professores.

Por último, é de refletir não só sobre a opinião do correspondente do comentário 4, que menciona que deu menos conteúdo nas aulas online em comparação com aulas presenciais, bem como a retórica do comentário 7 sobre a falta de abordagem relativamente à metodologia aplicada às avaliações.

Todos estes resultados serão partilhados, com o devido detalhe, à instituição de ensino que protagonizou o presente estudo, para o bom usufruto da mesma.

Conclusões e Limitações

Em resposta às questões que levaram à elaboração do presente estudo, anteriormente refletidas no subcapítulo referente ao “Problema, objetivos e questões de investigação”, pode-se concluir que são vários os parâmetros promotores para a satisfação docente, e que, de certa forma, estão todas relacionadas umas com as outras sem que haja uma especial evidência sobre um dos parâmetros. Para a primeira questão de investigação, relativamente ao tipo de regimes que foram utilizados pelos docentes durante o ensino remoto de emergência no ano letivo 20/21, poderemos aferir que, devido à circunstância encontrada com o estado de emergência, relacionado com a crise pandémica, houve respostas maioritariamente centradas na opção ensino unicamente online ou em regime híbrido. Porém, denota-se, no ano letivo 2021/2022, aquando a realização do presente questionário, que há já um voltar ao regime presencial, com drástica diminuição das restantes modalidades de ensino. Logo, em 2021/2022, temos a adoção das preferências da modalidade de ensino do corpo docente a serem implementadas, o que dá evidência ao regime presencial em comparação com qualquer outra variante.

Relativamente ao nível de satisfação apresentado pelos docentes que lecionaram online durante o período de ensino remoto de emergência no ano letivo 2021/2022, verificou-se que os docentes nitidamente continuam a ter preferência pelo regime presencial em vez do regime totalmente online ou híbrido. Apesar de não terem desgostado da experiência obtida pela necessidade da adaptação originada pela situação pandémica vivida, o mesmo permite evidenciar que de facto existe divergências de satisfação entre as modalidades online e presencial, No entanto, para retirarmos conclusões mais concretas, seria necessário a elaboração de um estudo diferente, cuja proposta seria a elaboração de dois questionários distintos, um com o foco apenas no ensino online e outro apenas no ensino presencial, onde os resultados seriam comparados e certamente novas conclusões iriam emergir.

Mesmo assim, pode-se aferir que através do questionário aplicado, o OFSS-A, temos a indicação que houve um contentamento médio generalizado, tanto no score global como em todas as suas vertentes, visto que todas as subescalas, alunos, instrutor e instituição, apresentaram valores médios superiores a 2,50 pontos na escala utilizada, de 1 a 4 pontos, ou seja, a média da subescala dos estudantes foi de 2,59; a da subescala do Instrutor de 2,63 e a da subescala da Instituição de 2,62

Respondendo já à terceira questão de investigação, centrada sobre os parâmetros que revelaram ser mais promotores de satisfação profissional para os docentes do ensino, verifica-se que foram os fatores intrínsecos ao próprio docente que assumiram maior preponderância na satisfação experienciada, apesar da diferença registada entre as subescalas ser muito reduzida.

Na análise dos dados recolhidos na subescala relacionados com os fatores alunos, verificou-se que os professores sentiram que os alunos estavam aliciados pela inovação tecnológica implementada na aula, com um maior grau de participação ativa durante a lecionação, e um maior grau de motivação face à utilização de novos recursos como meio complementar. Porém, esta ideia contrasta com as interações professor/aluno serem mais reduzidas e a passividade que os alunos adquiriram durante as aulas online. Para averiguar esta discrepância seria necessário um inquérito aos alunos de forma a tentar compreender o porquê deste comportamento, se é derivado de as aulas serem online ou se o mesmo se reporta apenas da perceção do Professor. Caso tivesse havido lugar a esta recolha de dados, seria possível averiguar se estaríamos na presença de uma visão concordante ou contrária ao que foi reportado pelo corpo docente.

Relativamente à subescala relacionada com os fatores relacionados com o próprio instrutor, verifica-se que existia frustração quando os professores se deparavam com problemas técnicos, o que contrasta com os dados recolhidos relativamente à sua disponibilidade de ensinar online, mesmo perante dificuldades técnicas. Esta relação evoca que, provavelmente, os docentes apesar das dificuldades encontradas, tinham motivação para as ultrapassar, garantindo desta forma a qualidade de ensino expectável. Seria interessante solicitar um levantamento à faculdade de todos os apoios técnicos realizados por parte do serviço docente ao departamento de sistemas informáticos, para perceber, não só os problemas sentidos, bem como, a periodicidade das solicitações de apoio por parte dos docentes, contrastando o período aulas online versus momentos anteriores de aulas presenciais.

Quanto aos fatores relacionados com a instituição, denota-se que houve um apoio institucional mediano sentido pelo corpo docente. Os docentes sentiram a necessidade de um maior investimento de tempo na preparação e lecionação da disciplina, sendo que a possível alteração das avaliações finais por parte dos alunos e/ou instituição é uma preocupação. Mesmo assim, os professores aparentaram sentir-se confiantes relativamente à transmissão de

conhecimento e às interações, apesar de estas terem ficado condicionadas em comparação com o modelo tradicional, que houve com o corpo discente.

Importa ainda referir que, ao contrário do verificado no artigo de Bollinger sobre a fiabilidade do instrumento do OFSS “The scale’s reliability is considered high and acceptable; hence results of the analysis show that the OFSS is a valid and reliable instrument for measuring perceived faculty satisfaction in the online environment.” (Bollinger 2009), verificaram-se limitações no estudo efetuado relativamente àquilo que foi a consistência interna do instrumento, mediante os valores encontrados no coeficiente Alpha Cronbach. Entende-se que dois motivos podem justificar esta situação: i. a grande diferença existente entre aquilo que é o ensino superior e prática docente no seio do mesmo no contexto dos Estados Unidos da América, comparativamente ao contexto europeu e, dentro deste, ao contexto português, ii. é possível que, aquando da sua adaptação para que os itens permitissem estabelecer comparação entre o ensino online e presencial, se tenha alterado a lógica do instrumento e complexificado os seus itens, o que pôs em causa a sua integridade.

De igual modo, entende-se que o objeto de estudo no instrumento em si, ensino online, não corresponde plenamente ao cenário vivido pelos respondentes. Ensino online e Ensino Remoto de Emergência não são sinónimos. O público-alvo viu-se a utilizar as aulas remotas como um recurso excecional, num cenário onde as suas aulas não estavam programadas para ser lecionadas online, tendo sido vivido um exigente e demasiado rápido processo de adaptação ao sistema remoto devido às circunstâncias trazidas pela pandemia, mesmo que estivéssemos já no 2º ano letivo em que tal cenário se registava.

Outra potencial limitação ao presente estudo é que os dados são autorrelatados, isto é, são os participantes os únicos que podem relatar as suas perceções sobre os fatores relacionados com o trabalho e a sua satisfação. Para além disto, é possível que haja algum indício de deseabilidade social e profissional, quer dizer, o desejo de que as respostas sejam as esperadas pela instituição, mas acredita-se que a garantia de anonimato tenha diminuído esta dimensão.

Referências

- Ali, M. S., Naoreen, B., Iqbal, A., & Jalal, H. (2021). Online Teaching, Psychological State, and Job Satisfaction: Teachers' Perspective during COVID-19 Pandemic. *Ilkogretim Online*, 20(2), 358–364.
- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365-382. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>
- Bento, P., Sousa, H. P. (2012). Ensino Superior a distância em Portugal: uma estratégia disruptiva. *Economia Global e Gestão*, v. 17, n.2, p. 97-125, https://www.researchgate.net/publication/262712453_Distance_higher_education_in_Portugal_a_disruptive_strategy.
- Bolliger, D.U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30 n (1), 103 - 116.
- Bolliger, D. U., Inan, F. A., & Wasilik, O. (2014). Development and validation of the online instructor satisfaction measure (OISM). *Educational Technology & Society*, 17(2), 183–195.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A. & Matos, M. G. (2020). “Hey, we also have something to say”: A qualitative study of Portuguese adolescents’ and young people's experiences under COVID-19. *Journal Community Psychology*, 48: 2740–2752. Wiley Periodicals LLC.
- Brovold, Ryan Michael Long, "Community College Faculty Satisfaction Teaching Online: Does Using Prepared Curriculum Materials Matter?" (2012). *Theses and Dissertations*. 1336. <https://commons.und.edu/theses/1336>
- Chagas, L., & Pedro, N. (2014). Satisfação docente no ensino superior: análise dos regimes presencial e a distância. In G. L. Miranda, M. E. Monteiro, & P. T. Brás (Orgs.), *Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação* pp. 288-1294. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/26615>

- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhauser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 106677.
- Dias, P. Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. S. (2015). Educação a distância e elearning no ensino superior. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4954>
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98(January), 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.018>
- Halupa, C. (2020). Technology Fatigue of Faculty in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, June. <https://doi.org/10.7176/jep/11-18-02>
- Hasan, A., Bielschowsky, C., Laaser, W., Mason, R., & Sangra, A. (2009). Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal. Lisbon: Prepared for Ministry of Science, Technology and Higher Education of Portugal.
- Hixson, A. M.(2021). Faculty Job Satisfaction Related to Online Course Design. School of Education Doctoral Projects. 22.<https://aquila.usm.edu/highereddoctoralprojects/22>
- LeBaron, J. & McFadden, A. (2008). The brave new world of e-learning: a department's response to mandated change. *Interactive Learning Environments*, 16:2, 143 — 156.
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Marasi, S., Jones, B., & Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: A comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 1-13. Doi: 10.1080/03075079.2020.1767050

- Maroco, J. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Martin F., Bolliger D.U. (2022) Designing Online Learning in Higher Education. In: Zawacki-Richter O., Jung I. (eds) *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_72-1
- Moore, J. C. (2005). The sloan consortium quality framework and the five pillars. http://www.mit.jyu.f/OPE/kurssit/TIES4_62/Materiaalit/Sloan.pdf
- Musa Masanja, N. (2018). The Determinants of Job Satisfaction among Lecturers for Private Universities in Arusha Tanzania. December. <https://www.researchgate.net/publication/329568978>
- Owens, J., Kottwitz, C., Tiedt, J., & Ramirez, J. (2018). Strategies to attain faculty worklife balance. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 2(2), 58. Doi: 10.18061/bhac.v2i2.6544
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71
- Pedro, N. (2022). O futuro da educação a distância no ensino superior português: uma visão pós-pandémica. In J. Mattar (Org.) *Educação a Distância pós-pandemia: uma visão do futuro* (pp.114-130). Editora Artesanato Educacional.
- Ramos, A., M. Faria, P., & Faria, Á. (2014). Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds01>
- Rodrigues, I. B. (2021). Ensino Online e o Bem-estar Dos Docentes do Ensino Superior. 1–55. <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7628/1/DM-FCAC-2014.pdf>
- San-Martín, S., Jiménez, N., Rodríguez-Torrico, P., & Piñeiro-Ibarra, I. (2020). The determinants of teachers' continuance commitment to e-learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3205–3225. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10117-3>

- Santos, K. D., Castro, S. de, Valle Junior, S. R. do, Rodrigues, E. S., & Almeida, P. R. de. (2021). Ensino online em tempos de pandemia: a opinião de universitários quanto aos desafios encontrados. *Research, Society and Development*, 10(10), e162101018746. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18746>
- Santos, M. E., & Miguéis, M. (2021). Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. In Conselho Nacional de Educação; Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior.
- Soares, M. P. (2020). Motivação E Satisfação Docente Nos Professores Contratados Em Portugal Teaching Motivation and Satisfaction of Fixed-Term Contract Teachers in Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.o Especial, 20, 97–118. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>
- Stankovska, G., Angelkoska, S., & Osmani, F. (2017). Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education. *Journal of Current Business and Economics Driven Discourse and Education*, 15(3), 159–166.
- Stickney, L. T., Bento, R. F., Aggarwal, A., & Adlakha, V. (2019). Online Higher Education: Faculty Satisfaction and Its Antecedents. *Journal of Management Education*, 43(5), 509–542. <https://doi.org/10.1177/1052562919845022>
- Toktamysov, S., Berestova, A., Israfilov, N., Truntsevsky, Y., & Korzhuev, A. (2021). Empowerment Or Limitation Of The Teachers' Rights And Abilities In The Prevailing Digital Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(2), 205–219. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.17015>

Apêndices

Apêndice 1: Autorização

De: Doris U Bolliger <dorisbolliger@gmail.com>
Enviado: 18 de fevereiro de 2022 02:48
Para: Neuza Sofia Guerreiro Pedro
Assunto: Re: Fw: Online faculty satisfaction survey (OFSS): Permission to use request

Dear Neuza Pedro,

Thank you for contacting me and your interest in our work. My apologies but I cannot find the earlier e-mail you sent in January. However, you have my permission to use and modify the instrument for your research.

Kind regards,

Doris Bolliger

On Thu, Feb 17, 2022 at 3:27 AM Neuza Sofia Guerreiro Pedro <nspedro@ie.ulisboa.pt> wrote:

Dear Professor

I'm contacting you again, hoping that this email finds you well. If possible, a fast positive or negative reply to our authorization request would really help us.

Kind regards,

Neuza Pedro

University of Lisbon- Institute of Education

+351 217943690

De: Neuza Sofia Guerreiro Pedro

Enviado: 18 de janeiro de 2022 14:08

Para: dorisbolliger@gmail.com

Cc: helena.almeida@edu.ulisboa.pt

Assunto: Online faculty satisfaction survey (OFSS): Permission to use request

Dear Professor Doris U. Bolliger,

I'm Neuza Pedro, Full Professor at the Institute of Education University of Lisbon and I'm contacting you to formally request your permission to apply the Online faculty satisfaction survey (OFSS), developed by you and Oksana Wasilik, to the faculty staff of a Portuguese Higher Education Institution. Considering that we will be using this on a pandemic scenario, where all faculty had to adopt remote teaching practices, we also request to integrate small changes in some of the items, as I exemplify below

E.g.

Item 2: The flexibility provided by the online environment is important to me

New version of item 2: The flexibility provided by the online environment, comparing to face-to-face classes, is important to me.

If you have any interest in it, we will be able to share all the data collected with you (SPSS database file), yet we will not be able to point out which institution does the data refer to.

Many thanks in advanced.

Kind regards,

Neuza Pedro

University of Lisbon- Institute of Education

+351 217943690

Apêndice 2: Inquérito

Instructions:

This survey should take between 10 to 12 minutes to complete.

Please note that your participation in this study is entirely voluntary and you always have the right to withdraw from the study at any time, just by exiting the survey.

All responses and data for this study will be anonymously collected and no connection to the individual participant will be kept.

By completing this survey you are granting consent to the researcher to use the data for this research, but not to any other purpose.

This survey is divided in three parts:

1. Personal and Academic Information;
2. Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS);
3. Other information and personal insight.

Thank you beforehand for your time, enriching feedback and powerful commitment to make our university better not only for the students but also for the teaching faculty.

Part I - Personal and Academic Information

a) Gender:

Male

Female

b) Number of years teaching at *INSTITUTION* (e.g. 5, 8, 10 years, do not indicate 3,5 years):

c) Tenure track at *INSTITUTION* :

- Full Professor
- Senior Affiliate Professor
- Afilliate Professor
- Associate Professor with Aggregation
- Associate Professor
- Associate Professor (Adjunct)
- Assistant Professor
- Assistant Professor (Adjunct)
- Teaching Assistant
- Lecturer

d) Select the type of teaching mode(s) you applied in the latest academic year,
2020/2021:

- Face to face classes
- Remote online classes
- Simultaneous hybrid classes (classes were organized as part of the students attended in person classes and at the same time another part of the students were attending remotely)
- Rotative hybrid classes (all/or part of the class were attending in person calsses at some weeks and at others they were working remotely)
- Other regime(s) _____

e) Select the type of teaching mode(s) that you are using this academic year, 2021/2022:

Face to face classes

Remote online classes;

Simultaneous hybrid classes (classes were organized as part of the students attended in person classes and at the same time another part of the students were attending remotely)

Rotative hybrid classes (all/or part of the class were attending in person classes at some weeks and at others they were working remotely)

Other regime(s) _____

Part II - Online Faculty Satisfaction Survey

Read the following statements and indicate which answer best suits your perspective on each

opic raised, on a 4 Likert point scale between 'Strongly disagree' and 'Strongly agree'. Please consider your experience in the 2020/2021 academic year.

1 - The level of my interactions with students in the online course was higher than in a traditional face-to-face class.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

2 - The flexibility provided by the online environment, comparing to face-to-face classes, was important to me.

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree
- Not Applicable

3 - My students were more actively involved in their learning online, than in a face to face environment.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

4 - I incorporated fewer resources when teaching an online course as compared to traditional teaching.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

5 - The technology I used for online teaching was reliable.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

6 - I had a higher workload when teaching online courses as compared to the face-to-face ones.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

7 - I missed face-to-face contact with students when teaching online.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

8 - I did not have any problems controlling my students in the online environment.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

9 - I look forward to teach my next online course.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

10 - My students were very active in communicating with me regarding online course matters.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

11 - I appreciated that I could access my course online anywhere, it was convenient to me.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

12 - My online students were more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

13 - I had to be more creative in terms of the resources used for the online courses.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

14 - Online teaching was often frustrating because of technical problems.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

15 - It took me longer to prepare for an online course on a weekly basis than for a face-to-face course.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

16 - I was satisfied with the use of communication tools in the online environment (e.g., chat rooms, discussions forums, etc.).

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

17 - I was able to provide better feedback to my students on their performance in the online courses.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

18 - I was more satisfied with teaching online as compared to other delivery methods.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

19 - My students online were somewhat passive when it comes to contacting the professor regarding course-related matters.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

20 - It was valuable to me that my students could access my course from any place in the world.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

21 - The participation level of my students in the class discussions in the online setting was lower than in the traditional one.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

22 - My students used a wider range of resources in the online setting than in the traditional one.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

23 - Technical problems did not discourage me from teaching online.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

24 - Not meeting my online students face-to-face prevented me from knowing them as well as my on-site students.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

25 - I was concerned about receiving lower course evaluations in the online courses as compared to the traditional ones.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

26 - Online teaching was gratifying because it provided me with an opportunity to reach students who otherwise would not be able to take courses.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

27 - It was more difficult for me to motivate my students in online environments than in the traditional setting.

- Strongly Disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly Agree
- Not Applicable

Part III - Other information and personal insight

a) Considering the last year experience, which is the teaching regime of your preference?

- Only face to face classes
 - Only online classes
 - Simultaneous hybrid classes (classes were organized as part of the students attended in person classes and at the same time another part of the students were attending remotely)
 - Rotative hybrid classes (all/or part of the class were attending classes in person classes at some weeks and at others they were working remotely)
 - Other regime (please explain what and why)
-

b) Please indicate how important are the following factors in your pedagogy in hybrid classroom, compared to traditional classes...

	Much less (1)	Somewhat less (2)	About the same (3)	Somewhat more (4)	Much more (5)
involvement of my students (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the amount of resources (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my motivation to change things up (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Please indicate how important are the following factors in your pedagogy in online classroom, compared to traditional classes...

	Much less (1)	Somewhat less (2)	About the same (3)	Somewhat more (4)	Much more (5)
involvement of my students (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the amount of resources (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my motivation to change things up (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c) Do you consider that the school...

	Strongly Disagree (1)	Disagree (2)	Agree (3)	Strongly agree (4)	Not Applicable (5)
provided intitutional support allowing me to prepare online teaching effectively (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
provided technological resources allowing me to deploy online teaching effectively (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helped in the development of instructional content (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoted a sense of belonging (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Freely express your opinion or make suggestions.

If you have relevant information to add, regarding the assessment of your experience with online teaching, which you did not have the opportunity to present in the answer to the previous questions, please share it here.
