

PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE AS MODALIDADES DE ENSINO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Karla Siqueira de Oliveira ¹, Mirian Picinini Méxas ²,
Geisa Meirelles Drumond ³

Resumo

Com o surgimento da pandemia de covid-19, em 2020, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a tomar medidas rápidas para que pudessem continuar ativas. Neste novo cenário, os docentes tiveram que aprender novas ferramentas para ministrar suas disciplinas *online*, e os discentes tiveram que se adaptar nesta nova forma de aprender. Dentro dessa realidade, a metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo identificar as principais vantagens e desvantagens das modalidades de ensino presencial, remoto e híbrido, além da pesquisa de campo que objetivou analisar a percepção de 61 discentes de uma IES brasileira sobre as principais vantagens e desvantagens dessas três modalidades. Como resultado, verificou-se que muitas desvantagens apresentadas no ensino presencial correspondem exatamente aos aspectos positivos do ensino remoto, como, por exemplo, existe a flexibilidade de tempo e horário e a gravação das aulas, o que não ocorre no presencial. Além disso, o ensino híbrido, que combina os benefícios dos ensinos presencial e remoto, pode ser considerado uma nova modalidade para ser adotada no futuro. Espera-se que este estudo possa contribuir com soluções para as desvantagens apresentadas em cada uma das três modalidades de ensino, visando aprimorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Modalidade de ensino; Ensino remoto; Ensino presencial; Ensino híbrido; Instituições de ensino superior.

PERCEPTION OF STUDENTS ABOUT TEACHING MODALITIES IN A BRAZILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract

As the emergence of the Covid-19 pandemic, in 2020, Higher Education Institutions (HEIs) began to take quick measures so that they could remain active. In this new scenario, professors had to learn new tools to teach their

¹Graduanda do curso de Ciências Atuariais da Universidade Federal Fluminense.

²Doutora em Engenharia Civil. Professora do Curso de Graduação em Ciências Atuariais e do Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense.

³Doutora em Sistemas de Gestão Sustentáveis. Bibliotecária da Universidade Federal Fluminense.



subjects online, and students had to adapt to this new way of learning. Within this reality, the methodology adopted in this study was bibliographical research, whose objective was to identify the main advantages and disadvantages of face-to-face, remote and hybrid teaching modalities, besides the field research, which aimed to analyze the perception of 61 students of a Brazilian HEI on the main advantages and disadvantages of these three modalities. As a result, it is observed that many disadvantages presented in face-to-face teaching correspond exactly to the positive aspects of remote teaching, such as, for example, in remote teaching there is flexibility of time and time and recording of classes, which does not occur in face-to-face teaching. In addition, blended learning, which combines the benefits of face-to-face and remote learning, can be considered a new modality to be adopted in the future. It is hoped that this study can contribute to solutions to the disadvantages presented in each of the three teaching modalities, aiming to improve the entire teaching-learning process.

Keywords: Teaching modality; Remote teaching; Face-to-face teaching; Hybrid Teaching; Higher education institutions.

1. Introdução

Desde 2020, com a pandemia de Covid-19, uma série de ações preventivas foram tomadas em diversos setores da sociedade. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que rapidamente ajustar as disciplinas presenciais de seus cursos para a modalidade remota, o que foi um grande desafio.

Andrade (2018), Santos e Almeida Filho (2008) consideram a modalidade presencial muito útil, e existe resistência para mudar e se adaptar à modalidade a distância, a qual tem sua interação sistêmica e por mídia digital e social. Outrossim, acreditam que o ensino presencial é importante e necessita de uma infraestrutura física para o aluno estudar, com salas de aulas e bibliotecas, assim como a utilização de laboratórios que auxiliam a colocar em prática a teoria estudada nas universidades, conforme Gherhes *et al.* (2021) e Tuchler (2021).

Nos últimos tempos, com o grande avanço das novas tecnologias, os cursos de graduação das IES passaram por inúmeras mudanças consideradas radicais, sendo que um dos pilares dessas mudanças foi a educação à distância. Apesar de no Brasil a EaD ter surgido no século passado, por meio do ensino por rádio, televisão e correspondência, observa-se que o ensino à distância se popularizou com a criação da internet, que permitiu um crescimento rápido dessa modalidade de aprendizagem (CASTIONI *et al.*, 2021).

Vale a pena ressaltar que o ensino remoto ou *online* não é considerado nem como a distância e nem como presencial. É caracterizado como a simples transposição do ensino presencial para o ambiente da internet, por causa do

contexto pandêmico da Covid-19, em que os professores deixaram de ministrar as disciplinas em uma sala de aula e passaram a ministrá-las no ambiente *online*, além de disponibilizarem tarefas de forma assíncrona para os estudantes através de vídeos gravados, palestras virtuais, leituras de artigos etc. Dessa forma, surge o ensino remoto como alternativa de ensino mediada pela internet, que foi adotada pelo governo brasileiro, devido à interrupção das aulas presenciais durante o período pandêmico (BRASIL, 2020).

Além disso, conforme Gusso *et al.* (2020), alguns pesquisadores fazem uma distinção entre a educação a distância e a aprendizagem vivenciada na pandemia, ao denominar esse momento como Ensino Remoto Emergencial e determiná-lo como uma modalidade improvisada, temporária e surgida somente com a intenção de continuar o ano letivo. Ao contrário disso, a Educação a Distância (EaD) possui atividades planejadas que levam em consideração todo conjunto de estratégias de gerenciamento específico com capacitação de discentes e docentes e utilização adequada do sistema de *software* do curso.

Nessa perspectiva, emerge o ensino híbrido, também conhecido como semipresencial. Segundo Alipour (2020), Contreras Hernández e Cortina Saint André (2021), Li e Wang (2021), Sarwar *et al.* (2020), ele é definido como a integração das vantagens do ensino à distância e do ensino presencial, já que combina a interação humana e engajamento social da sala de aula física com a flexibilidade e comodidade do curso *online*. A definição do termo “hibridismo” sugere a transformação do ensino convencional, pressupondo que a tecnologia pode aprimorar e potencializar, as habilidades, o modo de pensar dos alunos em outros locais institucionais, além do contexto da sala de aula (BRASIL, 2023). Outra característica marcante é a aprendizagem ser mais dinâmica, ativa, centrada no aluno, permitindo, assim, uma maior independência, ou seja, um modelo de sala de aula invertida em que os discentes trazem as dúvidas e os docentes compreendem o problema, explicam e orientam a aplicação do conhecimento concebido e interiorizado (FERMOZELLI; CESARETTI; BARBO, 2017; WANG; XIA, 2020).

Nesse sentido, o híbrido pode conter uma grade curricular flexível, que “planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno” (MORAN, 2015, p. 2). Dessa forma, a “integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola” (BACICH; MORAN, 2015, p. 1).

Dentro desse contexto, torna-se imprescindível entender e comparar as modalidades de ensino anteriormente expostas. Assim, a proposta desta pesquisa se concentra em avaliar as principais vantagens e desvantagens das práticas de ensino presencial, remoto e híbrido, e realizar uma pesquisa de campo com os discentes de uma IES brasileira para verificar a percepção deles sobre o assunto em questão.

2. Modalidades de ensino

Dicerbo *et al.* (2010) afirmam que existem várias barreiras que os educadores e educandos encontram em relação aos recursos tecnológicos de reprodução do mundo real e de representação visual. Isto posto, as transformações das maneiras e condutas de ensino geram e colocam à tona muitos pontos relativos ao efeito e competência dos métodos de aprendizagem existentes, colaborando, assim, para a formação de apoiadores e oponentes.

Para Silva, Ochoa Mogrovejo e Velez Verdugo (2020), a educação à distância tem como benefícios relevantes: a exigência de mais independência e responsabilidade dos alunos, propiciando a otimização de habilidades indispensáveis para a carreira profissional, como solucionar situações consideradas difíceis e fomento da curiosidade, além da poupança de tempo e dinheiro e incomplexidade de acesso, pois possibilita aos alunos frequentarem as aulas no seu próprio ritmo, em qualquer lugar, sem a obrigatoriedade de seguir uma agenda inflexível. No entanto, as características negativas relativas à educação *online* são o impasse de criar um senso de comunidade devido à falta de contato físico, problemas ligados à conexão de internet, a ausência de mecanismos tecnológicos, o desafio de manusear os aparelhos eletrônicos e um elevado grau de desatenção dos estudantes (DHAWAN, 2020).

Uma ideia mais moderna que ultrapassa a concepção do ensino fundamentado no Ensino Superior como sinônimo de aula expositiva é aquela que presume a assimilação de conhecimentos de diversos campos, tendo uma análise mais crítica e transformando as informações absorvidas em comportamentos profissionais (GUSSO *et al.*, 2020). Isso acontece porque, segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), ao elaborar estratégias para o cumprimento de um curso pedagógico na modalidade remota, é essencial planejar tanto a transmissão do conteúdo quanto as interações, posto que o sistema de ensino-aprendizagem deve ser visto não apenas como um método de repasse de informações, mas também como um processo social e cognitivo.

É importante apontar que, com o ensino presencial, existe o *feedback* imediato, segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), e a chance do *networking* ser pessoalmente e explícito, viabilizado por uma comunicação frente a frente e pelo aluno estar presente intimamente no grupo universitário (JUÁREZ-DÍAZ; PERALES, 2021; SILVA; OCHOA MOGROVEJO; VELEZ VERDUGO, 2020; WANG; XIA, 2020).

Já a educação remota, segundo Cipriani, Moreira e Carius (2021), induziu a remodelação da grade curricular, pois a pandemia flexibilizou a definição corriqueira de ensino conteudista, acarretando a exigência de se reinventar, de se adequar às atuais técnicas de aprendizagem, incitando a inovação e o espírito crítico no âmbito pedagógico.

Sob outro enfoque, é explícito a falta de letramento digital de alguns alunos, a resistência de equilibrar vida social com a vida profissional, como

também a escassez de condições físicas indispensáveis para as aulas, como mencionado por Dhawan (2020); a possibilidade elevada de plágio nas avaliações aplicadas, conforme citado por Li e Wang (2021); episódios de problemas na visão e incômodos posturais em decorrência de passar muito tempo sentado e olhando pra a tela do computador ou de outro recurso tecnológico (ARAÚJO *et al.*, 2021; GHERHEŞ *et al.*, 2021). Da mesma forma, é perceptível também a dificuldade de manter a concentração e ânimo, que impulsiona a manifestação de distúrbios emocionais, como depressão, ansiedade e estresse, apontado por Pinho *et al.* (2021) como “tecnoestresse”, vocábulo difundido na década de 80 para intitular um transtorno provocado pela aptidão baixa de manusear os novos equipamentos digitais.

Um ponto considerável a ser evidenciado é que, para Le, Giang e Ho (2021), verifica-se que, comumente, em países desenvolvidos, como os EUA, a implementação do ensino remoto não é considerada uma tarefa tão complicada, visto que que nesses locais já existe uma base sólida no que diz respeito à área da tecnologia. Sendo assim, o descontentamento e a relutância quanto a esse exemplo de modalidade são mais notórios em nações em desenvolvimento, particularmente, naquelas que estão realizando a transição de um ensino passivo para um mais ativo.

De maneira geral, a educação virtual possibilita a educação para pessoas que, em decorrência de horários de trabalho ou por residir em um local distante da universidade, não podem frequentar um local físico, além de proporcionar o aperfeiçoamento das habilidades digitais, segundo Contreras Hernández e Cortina Saint André (2021), dado que a tecnologia da informação é um requisito cada vez mais frequente para a inserção no mercado de trabalho. Portanto, a flexibilidade, a poupança de tempo e a possibilidade de seguir o ritmo próprio são caracterizados como principais benefícios. Em contrapartida, um ponto negativo dessa forma de ensino é a desigualdade tecnológica.

Segundo Alipour (2020), os motivos para a aplicação do ensino misto são: materiais de aprendizagem e de revisão muito mais fáceis, simplicidade do acesso à informação, um envolvimento mais eficiente do estudante, economia e pedagogia reforçada, tendo como fatores de sucesso a versatilidade, a autonomia e a autorregulação. Esse modelo de educação tem atraído principalmente aqueles alunos que precisam conciliar várias responsabilidades simultaneamente, como estudo, trabalho e família.

3. Metodologia

A presente pesquisa é classificada como descritiva e aplicada quanto aos fins. Segundo Gil (2012), a pesquisa descritiva concentra-se em estudar as características de um determinado evento, utilizando-se de técnicas padronizadas de coleta de dados; já a pesquisa aplicada tem a finalidade de solucionar os problemas práticos que têm relação com a situação estudada.

Esta pesquisa foi realizada em quatro etapas descritas, conforme descrito a seguir:

Etapa 1: Realizou-se uma consolidação das principais vantagens e desvantagens por modalidade de ensino (remoto, híbrido e presencial), a partir da pesquisa bibliométrica, proposta por Oliveira, Méxas e Drumond (2022), sobre a avaliação de tais modalidades.

Etapa 2: A partir das vantagens e desvantagens selecionadas na Etapa 1, foi possível fundamentar o questionário com base na literatura, que foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms*, sendo composto por 37 questões fechadas. Das 37 questões, três são direcionadas para conhecer o perfil dos respondentes, abrangendo a faixa etária, gênero e qual período está cursando atualmente. Ademais, das 34 assertivas, 20 estão relacionadas ao Ensino Remoto, seis afirmativas correspondem ao Ensino Híbrido, oito dizem respeito ao Ensino Presencial. Também foram feitas três questões abertas opcionais, uma para cada modalidade. A questão opcional perguntava se os respondentes queriam acrescentar algo que não foi mencionado ao longo do questionário para cada uma das três modalidades. As respostas das 34 assertivas foram coletadas em escala *Likert* (Grau de Concordância): Concordo totalmente, Concordo, Nem discordo e nem concordo, Discordo, Discordo totalmente.

Etapa 3: Em um primeiro momento, realizou-se um pré-teste do questionário com cinco alunos da IES pesquisada. A partir dos *feedbacks* recebidos pelos discentes que responderam ao questionário, algumas assertivas foram reformuladas. O questionário foi disseminado através de um *link* fornecido pela própria ferramenta. Além disso, foi divulgado nas seguintes redes sociais: mensagens enviadas por *e-mail*, no Twitter por intermédio de um *post* explicando a finalidade da pesquisa, em diversos grupos do *WhatsApp* diretamente para estudantes da IES escolhida. É válido ressaltar que foram coletadas 61 respostas dos discentes durante um mês, em 2022, e analisadas integralmente de forma anônima.

Etapa 4: A partir das informações coletadas no questionário foi feita uma análise dos resultados apresentados através de tabelas, utilizando a análise quantitativa através da técnica de estatística descritiva (análise de frequências), e que está apresentada no capítulo 4 a seguir.

4. Análise dos resultados da pesquisa

A pesquisa de campo reuniu 61 discentes com opiniões distintas acerca da temática central do estudo que é avaliar as modalidades de ensino remoto, presencial e híbrido em uma Instituição de Ensino Superior brasileira e foi composta por duas partes: A primeira refere-se ao perfil dos respondentes. A segunda diz respeito a uma pesquisa em escala de concordância sobre as

vantagens e desvantagens de cada modalidade de ensino, conforme demonstrado a seguir.

4.1. Perfil dos respondentes

Ao pesquisar o perfil dos respondentes, observa-se que a maioria dos respondentes (81,97%) possuem idade entre 19 e 25 anos, 11,47%, entre 26 e 35 anos; 4,92%, entre 36 e 44 anos, e 1,64% possuem 45 ou mais. Também a maioria deles, cerca de 57%, são do gênero masculino e 43% feminino.

Percebe-se, ainda, que a maioria dos respondentes estão no 3º (13,11%), 4º (37,70%) ou 5º período (22,95%).

4.2 Percepção sobre o Ensino Remoto

No ensino remoto, predomina a distância física entre alunos e professores, sendo as atividades propostas mediadas pelo uso da tecnologia.

No que se refere às vantagens dessa modalidade de ensino, a Tabela 1 indica as respostas dos discentes em relação ao grau de concordância.

Tabela 1 - Vantagens do Ensino Remoto.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Flexibilização das aulas	27,87	54,10	11,48	4,92	1,64
Economia de tempo, de transporte e de deslocamento até a universidade	49,18	44,26	3,28	1,64	1,64
Estímulo à inovação/criatividade	11,48	37,70	24,59	19,67	6,56
Estímulo à autonomia do aluno	22,95	45,90	16,39	11,48	3,28
Educação centrada no aluno	13,11	26,23	22,95	26,23	11,48
Aprimoramento das habilidades no uso de tecnologias de informação e comunicação	44,26	44,26	8,20	1,64	1,64
Aprendizagem em um nível regional,	27,87	32,79	24,59	11,48	3,28

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
nacional, e, ainda mais, em nível internacional					
Possibilidade de retransmissão das aulas devido à gravação	47,54	47,54	4,92	-	-
Conforto proporcionado pela permanência em casa	40,98	34,43	18,03	3,28	3,28
Possibilidade de passar mais tempo com a família	34,43	39,34	19,67	6,56	-
Possibilidade de praticar atividades com mais facilidade, como <i>hobbies</i> ou aprender novas habilidades	36,07	50,82	8,20	1,64	3,28
A inexistência de conversas entre os alunos facilita o gerenciamento das aulas	6,56	14,75	19,67	44,26	14,75

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Nota-se na Tabela 1, no que diz respeito ao Ensino Remoto permitir a **flexibilização das aulas**, que mais da metade dos respondentes concordam (54,10%), 27,87% concordam totalmente e somente 4,92% discordam dessa assertiva. Além disso, 44,26% dos alunos concordam e 49,18% concordam totalmente que essa modalidade provoca uma **economia de tempo, de transporte e de deslocamento** até a universidade e apenas 1,64% discordam ou discordam totalmente dessa afirmativa. Esse resultado corrobora os achados na literatura em que Adedoyin, Soykan (2023), Jurišević *et al.* (2021), Ferri, Grifoni, Guzzo (2020), Fuchs (2021) e Li *et al.* (2021) salientam que no ensino remoto existe flexibilização das aulas, assim como Gherheş *et al.* (2021), Islam, Nur, Talukder (2021) e Souza *et al.* (2021) acreditam que a diminuição das despesas e de tempo é uma vantagem dessa modalidade de ensino.

Constata-se que em relação ao Ensino Remoto **estimular a inovação /criatividade** dos discentes, 37,70% concordam com essa assertiva, mas quase 20% discordam e aproximadamente um quarto dos respondentes nem discordam e nem concordam. Já no que tange ao Ensino Remoto como um **estímulo à autonomia do aluno**, 45,90% concordam com a questão



apresentada, 11,48% discordam e 16,39% nem discordam e nem concordam. Isso é ratificado nos estudos de Cipriani, Moreira, Carius (2021) e Silva, Toriyama *et al.* (2021) que afirmam que o incentivo à criatividade/inovação é um impacto social positivo do ensino remoto, bem como Contreras Hernández, Cortina Saint André (2021), Juárez-Díaz, Perales (2021) e Xu, Zhan, Li (2019) concordam que o estudo em ambiente remoto incentiva os alunos a se tornarem mais autônomos.

Dhawan (2020), Fernández *et al.* (2021), Gusso *et al.* (2020) e Travieso *et al.* (2020) apontam que o ensino remoto considera o aluno como protagonista do ato educativo. No entanto, o Ensino Remoto como **uma educação centrada no aluno** apresenta divergência entre os respondentes: 16 respondentes concordam, mas 16 também discordam dessa assertiva, o que corresponde a aproximadamente 26,23%. Em contrapartida, o Ensino Remoto como uma modalidade que **aprimora as habilidades no uso de tecnologias da informação e comunicação** é percebido por muitos como uma realidade, visto que 27 respondentes concordam (44,26%) e 27 concordam totalmente (44,26%) com essa afirmativa, totalizando 88,52%, assim como Araújo *et al.* (2021), Hoss, Ancina, Kaspar (2021) e Juárez-Díaz, Perales (2021) afirmam que esse modelo educacional concede instrumentos adequados que facilitam o acesso às matrizes de informação digital.

Verifica-se que, conforme indicado na Tabela 1, 32,79% dos respondentes concordam com o fato de o Ensino Remoto **proporcionar uma aprendizagem globalizada**, ou seja, em nível nacional ou internacional, e aproximadamente 27,87% concordam totalmente com essa assertiva. De acordo com Dhawan (2020), Fernández *et al.* (2021) e Fuchs (2021), o ensino remoto supera os limites do espaço de aprendizagem ao possibilitar o acesso global a ferramentas de ensino *online*. Em relação à **possibilidade de retransmissão das aulas devido à gravação**, mais de 90% concordam ou concordam totalmente com a afirmativa e apenas 4,92% nem discordam e nem concordam. Para Bakonyi, Illés, Verma (2021), Benito *et al.* (2021) e Finlay, Tinnion, Simpson (2022), os estudantes têm a chance de obter um tempo maior para processar as informações passadas de forma remota pelo fato do conteúdo ser gravado, o que é um fator bem vantajoso. Logo, a pesquisa revelou concordância dos entrevistados em relação a essas duas questões.

Observa-se, também, que grande parte dos respondentes (75,41%) concordam ou concordam totalmente que o Ensino Remoto **proporciona o conforto e possibilita passar mais tempo com a família**, o que é corroborado por Bakonyi, Illés, Verma (2021), Gherheş *et al.* (2021) e Tuchler (2021) que reiteram esses como um dos aspectos positivos da modalidade de ensino *online*.

Percebe-se que, alinhados a Tuchler (2021), metade dos respondentes concordam (50,82%) com a assertiva de que o Ensino Remoto **possibilita aos estudantes praticar atividades com mais facilidade, como hobbies** e 36,07% concordam totalmente. No entanto, a Tabela 1 indica que,

diferentemente do que é abordado por Benito *et al.* (2021), 44,26% discordam e 14,75% discordam totalmente que a **inexistência de conversas entre os alunos facilita o gerenciamento das aulas** no Ensino Remoto.

A Tabela 2 indica as respostas dos discentes no que se refere às desvantagens do Ensino Remoto.

Tabela 2 - Desvantagens do Ensino Remoto.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Limitação da interação entre professores e alunos	31,15	34,43	11,48	14,75	8,20
Desigualdade em termos de recursos digitais ou a exclusão digital	31,15	47,54	13,11	4,92	3,28
Dificuldade de converter a sua casa em área de estudo	22,95	40,98	18,03	16,39	1,64
Sobrecarga de tarefas	29,51	32,79	26,23	11,48	-
Inexistência de um espaço silencioso e tempo dedicado ao aprendizado <i>online</i> de forma consistente	21,31	37,70	22,95	14,75	3,28
Falta de interação social entre os alunos	45,90	31,15	18,03	3,28	1,64
Dificuldade com foco e motivação	42,62	26,23	18,03	11,48	1,64
Aumento de problemas psicológicos: sentimentos de ansiedade, incerteza e estresse	37,70	27,87	13,11	13,11	8,20

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Depreende-se que, segundo Cipriani, Moreira, Carius (2021), a **limitação da interação entre professores e alunos** foi apontada como um

fator considerável no Ensino Remoto, pela ausência de *feedbacks* relevantes na evolução do ensino-aprendizagem. Em consonância com a literatura, de acordo com a Tabela 2, cerca de um quarto (34,43%) dos respondentes concordam e 31,15% concordam totalmente com essa opinião. Ademais, no que se refere ao Ensino Remoto provocar a **desigualdade em termos de recursos digitais ou a exclusão digital**, a Tabela 2 indica que 47,54% dos discentes concordam e 31,15% concordam totalmente com essa assertiva, bem como enfatizam Agormedah *et al.* (2020), que estudantes com situação socioeconômica ruim têm mais chance de obter dificuldades de acesso à Internet/tecnologias, pois residem em locais com baixa conectividade ou não possuem dinheiro suficiente para comprar dispositivos digitais.

Infere-se que, conforme a Tabela 2, 40,98% dos respondentes concordam que o Ensino Remoto provoca uma **dificuldade de converter a sua casa em área de estudo**, 22,95% concordam totalmente e 16,39% discordam dessa assertiva, bem como afirma Dhawan (2020) que os discentes não se sentem suficientemente preparados para equilibrar a vida social, família e estudo. No tocante a essa modalidade resultar em uma **sobrecarga de tarefas**, aproximadamente um terço (32,79%) dos respondentes concordam e 11,48% discordam dessa assertiva, atributo que está de acordo com os achados na literatura, uma vez que Tuchler (2021) ressalta que houve uma maior quantidade de atividades solicitadas, levando a uma piora no gerenciamento de tempo.

Com relação ao Ensino Remoto acarretar a **inexistência de um espaço silencioso e tempo dedicado ao aprendizado online de forma consistente**, para Hawes, Marrapodi, Colligan (2021), isso é uma desvantagem para esse tipo de modalidade. Isso está em conformidade, de modo parcial, com a pesquisa de campo, já que 37,70% dos discentes concordam, 21,31% concordam totalmente, mas 14,75% discordam e 22,95% nem discordam e nem concordam com essa assertiva. A respeito do Ensino Remoto provocar a **falta de interação social**, 45,90% concordam totalmente, porém 18,03% nem discordam e nem concordam. Esse resultado está em concordância com Finlay, Tinnion e Simpson (2022) e Santos, Silva e Belmonte (2021), ao afirmarem que no ensino *online* houve um empobrecimento da comunicação, da relação interpessoal natural física, face a face e do compartilhamento de experiências e ensinamentos.

Acerca da percepção dos respondentes no que se refere ao Ensino Remoto acarretar **dificuldade com foco e motivação**, 42,62% concordam totalmente e 26,23% concordam, enquanto 11,48% discordam dessa assertiva, bem como afirma Tuchler (2021), ao dizer que as distrações são um aspecto negativo do uso de ferramentas de aprendizagem digital e podem ser explicadas por condições individuais ou pelo cenário de estudo inapropriado. Além disso, no que tange ao Ensino Remoto provocar o **aumento de problemas psicológicos** (sentimentos de ansiedade, incerteza e estresse), mais de um quarto dos discentes concordam, cerca de 37,70% concordam totalmente, apenas 8 pessoas discordam (13,11%) e outras 8 nem discordam e nem concordam

(13,11%) com essa assertiva. Essa apuração está em harmonia com a literatura, dado que Gherheş *et al.* (2021) ressaltam que os alunos desenvolveram emoções desagradáveis, como raiva e impotência com o ensino *online*.

Após escolher uma opção na escala de grau de concordância para cada assertiva apresentada, foi perguntado se o discente teria alguma questão ou comentário para acrescentar sobre o Ensino Remoto que não foi mencionado anteriormente. Um respondente afirmou: “O ensino remoto proporciona também menos gastos diários para os estudantes” (Discente 1). No entanto, uma aluna apontou que:

Por mais que essa modalidade ajude na questão financeira pelo deslocamento no ensino remoto, vários alunos têm dificuldades para se centrar nas atividades proposta pela faculdade, o que distancia muito a gente do objetivo (Discente 2).

Portanto, as experiências compartilhadas pelos alunos revelam que os benefícios e obstáculos da educação remota se entrelaçam e trazem uma reflexão que proporciona a oportunidade de aprimorar a entrega educacional em um cenário cada vez mais digital, sobretudo no que se refere à conexão entre o estudante e o aprendizado para que os objetivos acadêmicos não sejam comprometidos.

4.3. Percepção do Ensino Híbrido

O ensino híbrido é aquele que combina elementos do ensino convencional e do ensino à distância, denominado por muitos como semipresencial.

Segue a Tabela 3 que indica as respostas dos discentes, em relação ao grau de concordância, no que se refere às vantagens do Ensino Híbrido.

Tabela 3 - Vantagens do Ensino Híbrido.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Integração dos benefícios da aprendizagem convencional com a aprendizagem <i>online</i>	40,98	40,98	13,11	4,92	-
Uso eficaz do tempo de aula	31,15	39,34	18,03	11,48	-
Estímulo a uma aprendizagem mais ativa	31,15	26,23	19,67	21,31	1,64
Flexibilidade das aulas e economia de tempo	47,54	37,70	4,92	8,20	1,64

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Percebe-se na Tabela 3 que 25 discentes (40,98%) concordam e outros 25 (40,98%) concordam totalmente com o fato de o Ensino Híbrido **integrar os benefícios da aprendizagem convencional com a aprendizagem *online***, somente 3 discordam (4,92%) e 8 nem discordam e nem concordam (13,11%). Alipour (2020), Contreras Hernández, Cortina Saint André (2021) e Li, Wang (2021) afirmam que esse é um estilo de aprendizagem versátil, pois existe o ensino em sala de aula presencial, bem como a realização de tarefas por meio de ferramentas eletrônicas.

Observa-se que 39,34% dos respondentes concordam que o Ensino Híbrido **faz o uso eficaz do tempo de aula**, cerca de 31,15% concordam totalmente, porém apenas 7 alunos (11,48%) discordam e 11 estudantes (18,03%) nem discordam e nem concordam. Esse resultado é reforçado na literatura, já que Weightman *et al.* (2017) declaram que é um benefício potencial da modalidade híbrida de ensino.

No que diz respeito ao Ensino Híbrido **estimular uma aprendizagem mais ativa**, há um equilíbrio maior nas respostas, uma vez que 19 discentes (31,15%) concordam totalmente, mas 13 (21,31%) discordam e 12 (19,67%) nem discordam e nem concordam. No entanto, na literatura, esse equilíbrio não existe, já que para Fermoze, Cesaretti, Barbo (2017), Wang, Xia (2020) e Weightman *et al.* (2017), os papéis dos docentes e discentes foram invertidos: os professores têm a função de entender as dificuldades dos alunos e orientá-los a praticar o conhecimento, sendo, assim, um método ativo de ensino centrado no estudante.

A respeito do Ensino Híbrido proporcionar a **flexibilidade das aulas e economia de tempo**, a grande maioria concorda ou concorda totalmente com essa assertiva (85,24%), o que corrobora os resultados relatados por Alipour (2020), Finlay, Tinnion, Simpson (2022), Li, Wang (2021) e Warren *et al.* (2021), que consideram uma vantagem a possibilidade de estudar em seu próprio tempo e ritmo.

A Tabela 4 que indica as respostas dos discentes no que se refere às desvantagens do Ensino Híbrido.

Tabela 4 - Desvantagens do Ensino Híbrido.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Falta de um ambiente de aprendizagem silencioso para estudar quando o conteúdo é <i>online</i>	22,95	39,34	14,75	18,03	4,92
Desigualdade digital quando o conteúdo é <i>online</i>	26,23	49,18	21,31	3,28	-

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Em relação à percepção dos discentes quanto ao Ensino Híbrido propiciar a **falta de um ambiente de aprendizagem silencioso para estudar quando o conteúdo é *online***, 39,34% dos respondentes concordam, 22,95% concordam totalmente, mas 18,03% discordam dessa assertiva, fato que está em conformidade com a literatura, visto que, segundo Wang, Xia (2020), há alguns motivos para que o local de estudo seja inadequado para a aprendizagem, sendo a presença da família um deles.

Acerca do Ensino Híbrido acarretar **desigualdade digital quando o conteúdo é *online***, 49,18% dos discentes concordam, 26,26% concordam totalmente e apenas 3,28% discordam dessa afirmativa. Para Dhawan (2020), é importante priorizar as situações críticas de exclusão digital para reduzir a lacuna da desigualdade.

Assim como no Ensino Remoto, após escolher uma opção na escala de grau de concordância para cada assertiva apresentada, foi perguntado se o discente teria alguma questão ou comentário para acrescentar sobre o Ensino Híbrido que não foi mencionado anteriormente e um aluno respondeu: "Melhor modelo para mim é o híbrido! Tendo no máximo 2 aulas semanais presenciais" (Discente 3).

4.4. Percepções sobre o Ensino Presencial

De acordo com o pesquisador Gherheş *et al.* (2021), o Ensino Presencial consiste na forma mais tradicional de ensino de aprendizagem, sendo um método em que o “conteúdo do curso e o material de aprendizagem são ministrados pessoalmente a um grupo de alunos” (GHERHES *et al.*, 2021).

A Tabela 5 indica as respostas dos discentes, em relação ao grau de concordância, no que se refere às vantagens do Ensino Presencial.

Tabela 5 - Vantagens do Ensino Presencial.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Possibilidade de tirar dúvidas, <i>feedback</i> instantâneo	50,82	32,79	14,75	-	1,64
Inserção do estudante diretamente na comunidade	44,26	31,15	19,67	4,92	-
Infraestrutura adequada para o estudo (bibliotecas, salas de aulas físicas)	27,87	40,98	18,03	13,11	-
Interação social face a face	49,18	39,34	9,84	1,64	-

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Constata-se que, de acordo com a Tabela 5, quanto ao Ensino Presencial proporcionar a **possibilidade de tirar dúvidas, *feedback* instantâneo**, mais da metade dos respondentes concordam totalmente (50,82%) com a assertiva e somente 14,75% nem discordam e nem concordam. De acordo com Hawes, Marrapodi, Colligan (2021), em uma sala de aula física, os estudantes podem perguntar prontamente quando alguma informação não estiver muito explícita, demonstrando que, bem como o resultado da pesquisa de campo, esse fator é visto como uma vantagem desse tipo de ensino.

No tocante ao Ensino Remoto propiciar a **inserção do estudante diretamente na comunidade**, cerca de 31,15% concordam, 44,26% concordam totalmente e somente 4,92% discordam dessa afirmativa, bem como destacado por Silva, Kubrusly *et al.* (2021).

Compreende-se que quanto ao Ensino Presencial proporcionar uma **infraestrutura adequada para o estudo** (bibliotecas, salas de aulas físicas),

40,98% dos 61 respondentes concordam, 27,87% concordam totalmente, enquanto 13,11% discordam e 18,03% nem discordam e nem concordam, assim como evidenciado por Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), ao dizerem que no ensino remoto há a falta de espaços físicos em casa para receber as aulas, característica existente no ensino presencial.

Outrossim, acerca da percepção dos discentes quanto ao Ensino Presencial provocar a **interação social face a face**, 24 discentes (39,34%) concordam, 30 (49,18%) concordam totalmente, 1 discorda e 6 (9,84%) nem discordam e nem concordam, o que é reforçado por Juárez-Díaz, Perales (2021) e Mehla *et al.*, (2021).

A Tabela 6 que indica as respostas dos discentes, em escala *Likert*, no que se refere às desvantagens do Ensino Presencial.

Tabela 6 - Desvantagens do Ensino Presencial.

Enunciados	Grau de concordância				
	Concordo totalmente (em %)	Concordo (em %)	Nem discordo e nem concordo (em %)	Discordo (em %)	Discordo totalmente (em %)
Inexistência de flexibilidade de tempo e horário	32,79	31,15	26,23	8,20	1,64
A inexistência da gravação das aulas atrapalha o desenvolvimento do ensino	31,15	32,79	19,67	6,56	9,84
Existência de conversas paralelas entre os alunos durante as aulas	18,03	22,95	31,15	22,95	4,92
Inexistência de recursos diferenciados para motivação e para aulas atrativas.	8,20	36,07	32,79	19,67	3,28

Fonte: Resultados da pesquisa (2022).

Percebe-se que cerca de 32,79% dos respondentes concordam que a **inexistência da gravação das aulas atrapalha o desenvolvimento do ensino na Educação Presencial**, 31,15% concordam totalmente, 31,15% concordam, 9,84% discordam totalmente e 19,67% nem discordam e nem concordam. Para Benito *et al.* (2021), a aula gravada deve ser uma realidade permanente da educação.

Ademais, quanto ao Ensino Presencial acarretar a **inexistência de flexibilidade de tempo e horário**, 19 discentes (31,15%) concordam com

essa assertiva, 20 (32,79%) concordam totalmente, 5 (8,20%) discordam e 16 (26,23%) nem discordam e nem concordam. Gherheş *et al.*, (2021) defendem que no ensino híbrido não é necessário o deslocamento até a escola, o que demanda apenas uma conexão de internet, ao contrário do que acontece no ensino presencial.

No que se refere Ensino Presencial **favorecer a existência de conversas paralelas entre os alunos durante as aulas**, há um equilíbrio das respostas: 14 discentes (22,95%) concordam, 11 (18,03%) concordam totalmente. Todavia, 14 (22,95%) discordam e 19 (31,15%) nem discordam e nem concordam. Para Benito *et al.* (2021), o que facilita a aula do ensino remoto é a inexistência de conversas entre os alunos, situação que é diferente e considerada como uma desvantagem no ensino presencial pela interação ser face a face.

Por fim, no que concerne a **inexistência de recursos diferenciados para motivação e para aulas atrativas** no Ensino Presencial, 36,07% dos respondentes concordam, 8,20% concordam totalmente, 19,67% discordam e 32,79% nem discordam e nem concordam. De acordo com Gherheş *et al.* (2021), no ensino presencial o professor é a principal fonte de informação e a qualidade da aprendizagem depende da forma como o conhecimento é transmitido por ele, sem a existência de ferramentas dinâmicas e interativas, o que está em conformidade com o resultado da pesquisa de campo.

Assim como no Ensino Remoto e Ensino Híbrido, após escolher uma opção na escala de grau de concordância para cada assertiva apresentada, foi perguntado se o discente teria alguma questão ou comentário para acrescentar sobre o Ensino Híbrido, que não foi mencionado anteriormente. Um aluno alegou: "Muitos estudantes perdem muito tempo no deslocamento até a faculdade, tempo esse que poderia ser gasto estudando em casa" (Discente 1). Enquanto isso, outra aluna afirmou: "Acho que na área de Odontologia o ensino presencial é muito importante devido à alta carga horária de matérias práticas" (Discente 2).

Logo, nota-se que, com os comentários feitos pelos alunos, é importante alternar a abordagem presencial e remota, uma vez que equilibra a conveniência, conforto e flexibilidade do ambiente *online* com a interação humana face a face.

5. Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse estudo buscam mostrar as vantagens e desvantagens e as percepções dos discentes de uma Instituição de Ensino Superior brasileira sobre as três modalidades de ensino abordadas na pesquisa: remoto, presencial e híbrido. Tais percepções foram confrontadas com a literatura, demonstrando o nível de conformidade ou divergência entre ambas.

Em relação ao ensino remoto, a maior parte dos respondentes concorda que ele permite uma flexibilização das aulas, economia de tempo, de transporte e de deslocamento até a universidade, um aprimoramento das habilidades no uso de tecnologias de informação e comunicação e uma possibilidade de retransmissão das aulas devido à gravação, de passar mais tempo com a família e de praticar atividades com mais facilidade. No entanto, dentre as desvantagens, mais da metade dos alunos responderam que concordam que esse tipo de ensino gera a limitação da interação entre professores e alunos, um aumento de problemas psicológicos, uma dificuldade de converter a sua casa em área de estudo, uma sobrecarga de tarefas e dificuldade com foco e motivação.

Em detrimento à modalidade presencial, percebe-se que muitas desvantagens apresentadas correspondem exatamente aos aspectos positivos que o ensino remoto dispõe, exceto as assertivas: existência de conversas paralelas entre os alunos durante as aulas e inexistência de recursos diferenciados para motivação e para aulas atrativas, que demonstraram um certo equilíbrio entre as respostas. A título de exemplo, no Ensino Presencial não há a flexibilidade de tempo e horário e a gravação das aulas, enquanto no Remoto, isso é possível.

Observa-se, ainda, que a maioria dos respondentes concorda que a educação híbrida integra os benefícios da aprendizagem convencional com a aprendizagem remota, sendo, portanto, um aperfeiçoamento do modelo tradicional com as demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e, por esse motivo, seria um bom método a ser empregado nas instituições de ensino superior brasileiras.

O desafio é justamente investigar formas de solucionar as desvantagens que nenhum tipo de modalidade conseguiu resolver e os resultados da pesquisa apontam os aspectos que necessitam ser explorados para escolher o modelo educacional que melhor se encaixa na realidade das universidades, favorecendo, assim, ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Como proposta para futuras pesquisas, sugere-se a aplicação desta pesquisa de campo com os docentes e comparar os achados com os resultados dos discentes, assim como aplicar o questionário em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas e fazer um comparativo entre elas.

REFERÊNCIAS

ADEDOYIN, Olasile Babatunde; SOYKAN, Emrah. *Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities*. **Interactive Learning Environments**, v. 31, n. 2, p. 863-875, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>. Acesso em: 08 dez. 2021.

AGORMEDAH, Edmond Kwesi *et al.* *Online Learning in Higher Education during COVID-19 Pandemic: A case of Ghana.* **Journal of Educational Technology and Online Learning**, v. 3, n. 3, p. 183-210, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jetol>. Acesso em: 09 dez. 2021

ALIPOUR, Poupak. *A Comparative Study of Online Vs. Blended Learning on Vocabulary Development Among Intermediate EFL Learners.* **Cogent Education**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1857489>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ANDRADE, António José da Silva. **Estratégias de ensino e aquisição de competências**: o caso das unidades curriculares no domínio da matemática do 1º ciclo do ensino superior português. 2018. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação, 2018. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/8956/1/Ant%C3%B3nio%20Andrade-2018.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ARAÚJO, Anna Raquel Lima; SOUSA, Larisse Marques Costa; CARVALHO, Rita Beatriz de Sousa; OLIVEIRA, Adélia Dalva da Silva; AMORIM, Fernanda Cláudia Miranda; SOUSA, Kayo Henrique Jardel Feitosa; ZEITOUNE, Regina Célia Gollner; DAMASCENO, Carolinne Kilcia Carvalho Sena. Remote work of nurse-professors in pandemic times. **Escola Anna Nery**, v. 25, n. spe, e20210198, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0198>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BAKONYI, Viktória; ILLÉS, Zoltán; VERMA, Chaman. *Key element in online education to activate students with real-time tools.* In: International Conference on Computation, Automation And Knowledge Management, Iccakm, 2nd, 2021, Dubai. **Proceedings [...]** Dubai, United Arab Emirates: IEEE, 2021. p. 326–331. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ICCAKM50778.2021.9357714>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BENITO, Águeda *et al.* Changes That Should Remain in Higher Education Post COVID-19: A Mixed-Methods Analysis of the Experiences at Three Universities. **Higher Learning Research Communications**, v. 11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i0.1195>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do novo coronavírus, covid-19. **Diário Oficial da União**, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 34/2023, aprovado em 8 de agosto de 2023 - Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022** - Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09. nov. 2023.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Augusto Meyer Mattos; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 399–419, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Teaching Performance on Educação Básica in Pandemic Time. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Helen; CORTINA SAINT ANDRÉ, Marco Antonio. La Nueva Realidad de la Educación Superior como derecho humano ante el COVID-19. **Dilemas contemporáneos: educación, política y valores**, v. 8, n. spe1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2563>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DHAWAN, Shivangi. *Online Learning: A Panacea in the Time of covid-19 Crisis*. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 49, n. 1, p. 5–22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DICERBO, Kristen E. *et al.* Individual Practice and Collaborative Inquiry: Instructional Configurations in a Simulation Environment. In: *international Conference on Networking Andservices*, 6th, 2010, Cancun, México. **Proceedings [...]**. Cancun, México: IEEE, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ICNS.2010.62>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FERMOZELLI, Juliana A.; CESARETTI, Mario Luis R.; BARBO, Maria Lourdes P. *Blended learning strategies in teaching general pathology at a medical course*. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v. 53, n. 3, p. 202–209, maio/jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jbpml/a/wrvWHf6Tm78PxGpb8rHnTsN/?lang=en>.
Acesso em: 06 jan. 2022.

FERNÁNDEZ, Constanza *et al.* COVID-19 pandemic accelerated virtual transformation in dental education: a multicenter review of remote teaching and teledentistry. **RGO - Revista Gaúcha de Odontologia**, v. 69, e20210029, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-86372021002920200171>. Acesso em: 06 jan. 2022.

FERRI, Fernando; GRIFONI, Patrizia; GUZZO, Tiziana. Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. **Societies**, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/SOC10040086>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FINLAY, Mitchell J.; TINNION, Daniel J.; SIMPSON, Thomas. A virtual versus blended learning approach to higher education during the COVID-19 pandemic: The experiences of a sport and exercise science student cohort. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 30, 100363, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100363>. Acesso em: 06 dez. 2021.

FUCHS, Kevin. Students' Perceptions Concerning Emergency Remote Teaching During COVID-19: A Case Study between Higher Education Institutions in Thailand and Finland. **Perspectives on Global Development and Technology**, v. 20, n. 3, p. 278–288, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/15691497-12341595>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

GHERHEȘ, Vasile; STOIAN, Claudia E.; FĂRCĂȘIU, Marcela Alina; STANICI, Miroslav. E-learning vs. Face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. **Sustainability (Switzerland)**, v. 13, n. 8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13084381>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HAWES, Frances M.; MARRAPODI, Michael E.; COLLIGAN, Amanda. *Technology Preparedness and the Impact on a High-Quality Remote Learning Experience: Lessons From COVID-19*. **Journal of Higher Education Theory and**

Practice, v. 21, n. 11, p. 41-53, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i11.4662>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOSS, Thomas; ANCINA, Amancay Ancina; KASPAR, Kai. *Forced Remote Learning During the COVID-19 Pandemic in Germany: A Mixed-Methods Study on Students' Positive and Negative Expectations*. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642616>. Acesso em: 09 dez. 2021.

ISLAM, Mohammad A.; NUR, Shakila; TALUKDER, Md. Shahrear. E-learning in the time of COVID-19: Lived experiences of three university teachers from two countries. **E-Learning and Digital Media**, v. 18, n. 6, p. 557-580, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/20427530211022924>. Acesso em: 05 dez. 2021.

JUÁREZ-DÍAZ, Catalina; PERALES, Moisés. Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. **Profile Issues in Teachers' Professional Development**, v. 23, n. 2, p. 121-135, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/PROFILE.V23N2.90195>. Acesso em: 06 jan. 2022.

JURIŠEVIČ, Mojca; LAVRIH, Lana; LIŠIĆ, Amela; PODLOGAR, Neža; ŽERAK, Urška. Higher Education Students' Experience of Emergency Remote Teaching during the Covid-19 Pandemic in Relation to Self-Regulation and Positivity. **Center for Educational Policy Studies Journal**, v. 11, n. spe., p. 241-262, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1147>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LE, Duc-Long; GIANG, Thien-Vu; HO, Dieu-Khuon. The impact of the COVID-19 pandemic on online learning in higher education: A Vietnamese case. **European Journal of Educational Research**, v. 10, n. 4, p. 1683-1695, Oct. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.4.1683>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LI, Na; WANG, Jie; ZHANG, Xiaojun; SHERWOOD, Roland. *Investigation of face-to-face class attendance, virtual learning engagement and academic performance in a blended learning environment*. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 11, n. 3, p. 112-118, Mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.3.1498>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LI, Yichen; WANG, Hanyi. The Future of Remote Conferencing Platforms in China's Online Education Market. *In: International Conference On Big Data And Informatization Education, ICBDIE, 2nd, 2021, Hangzhou, China*. **Proceedings [...]**. Hangzhou, China, 2021. p.545-552. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ICBDIE52740.2021.00130>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MEHLA, Lakshay; SHEOREY, Pratima Amol; TIWARI, Aviral Kumar; BEHL, Aastha. Paradigm shift in the education sector amidst COVID-19 to improve online engagement: Opportunities and challenges. **Journal of Global Information Management**, v. 30, n. 5, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/JGIM.290366>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. p. 27-45. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

OLIVEIRA, Karla Siqueira de; MÉXAS, Mirian Picinini; DRUMOND, Geisa Meirelles. Avaliação das modalidades de ensino em uma instituição de ensino superior brasileira. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 19., 2022, Resende. **Anais [...]**. Resende, RJ: Faculdades Dom Bosco, 2022. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos22/37933105.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

PINHO, Paloma de Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da; REIS, Lívia Ferreira; MUNIZ, Caio Fellipe Dias; Araújo, Tânia Maria de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00325157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, out. 2008. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, Suppl. 1, S237–S243, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SARWAR, Huma; AKHTAR, Hira; NAEEM, Meshal Muhammad; KHAN, Javeria Ali; WARAICH, Khadija; SHABBIR, Sumaiya; HASAN, Arshad; KHURSHID, Zohaib. *Self-Reported Effectiveness of e-Learning Classes during COVID-19 Pandemic: A Nation-Wide Survey of Pakistani Undergraduate Dentistry Students*. **European Journal of Dentistry**, v. 14, p. S34–S43, Dec. 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1055/s-0040-1717000>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, Carla Marins; TORIYAMA, Aurea Tamami Minagawa; CLARO, Heloísa Garcia; BORGHI, Camila Amaral; CASTRO, Thaís Rojas; SALVADOR, Pedro Ivo Camacho Alves. *COVID-19 pandemic, emergency remote teaching and Nursing Now: challenges for nursing education*. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, n. spe, e20200248, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, Francisco Theogenes Macêdo; KUBRUSLY, Marcos; PEIXOTO JUNIOR, Arnaldo Aires; VIEIRA, Larissa Xavier Santiago da Silva; KRISTOPHERSON, Lustosa Augusto. Adaptações e repercussões nas vivências em escola de ensino híbrido durante a pandemia por Sars-CoV-2. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, e068, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200332>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, Lorena Elizabeth Araujo; OCHOA MOGROVEJO, Juan Felipe; VELEZ VERDUGO, Catalina. El claroscuro de la universidad ecuatoriana: los desafíos en contextos de la pandemia de COVID-19. **Revista Digital de Investigación em Docencia Universitaria**, v. 14, n. 2, e1241, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1241>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SOUZA, Kátia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00309141, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 06 jan. 2022.

TRAVIESO, Mauro *et al.* #TecnoEduUNLP in times of lockdown: opportunities and tensions. **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, v. 7, n. 2, p. 119–131, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n2/2301-0126-ic-7-02-119.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

TUCHLER, Aisha Futura. Learning during the COVID-19 Pandemic The Use, Features and Acceptance of Digital Learning Tools. **Baltic Journal of Modern Computing**, v. 9, n. 3, p. 303–332, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22364/bjmc.2021.9.3.06>. Acesso em: 09 dez. 2021.

WANG, Xiaohui; XIA, Zhaomin. *Application and experience of hybrid online teaching model based on Rain Classroom*. In: *International Conference on Modern Education And Information Management (ICMEIM)*, 2020, Dalian, China. **Proceedings [...]**. Dalin, China: IEEE, 2020. p. 772–775. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ICMEIM51375.2020.00172>. Acesso em: 03 jan. 2022.



WARREN, Liz; REILLY, Dawn; HERDAN, Agnieszka; LIN, Yong. *Self-efficacy, performance and the role of blended learning*. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 98–111, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0210>. Acesso em: 05 dez. 2021.

WEIGHTMAN, Alison Lesle *et al.* *A systematic review of information literacy programs in higher education: Effects of face to-face, online, and blended formats on student skills and views*. **Evidence Based Library and Information Practice**, v. 12, n. 3, p. 20–55, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18438/B86W90>. Acesso em: 05 dez. 2021.

XU, Xi; ZHAN, Guohua; LI, Zhihua. *Research on new teaching platform under the background of "internet +."* In: *International Conference On Information Technology In Medicine And Education (ITME)*, 10th, 2019, Qingdao, China. **Proceedings [...]**. Qingdao, China: IEEE, 2019. p. 472–475. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ITME.2019.00111>. Acesso em: 05 dez. 2021.

Recebido em: 19 de março de 2023.

Aceito em: 11 de maio de 2023.

Publicado em: 5 de dezembro de 2023.