

Aulas Presenciais, Remotas e Híbridas: O Que Pensam os Alunos?

Presencial, Remote and Blended Classes: What do Student Think?

Methodologies for teaching-learning in the Natural Sciences in youth and adult education: weaving dialogues

Gustavo Griebler¹  • Vanderlei Folmer²  • Aline Castro Caurio³ 

RESUMO

A pandemia da COVID-19 e a consequente colocação dos estudos em ensino remoto primeiramente e depois híbrido acelerou a discussão da importância de se trazer com maior vigor as tecnologias digitais para dentro das escolas. O objetivo do estudo foi traçar paralelos entre os diferentes cenários com falas dos alunos. Tratou-se de estudo de caso que teve coleta de dados por meio de questionário no Google Forms, em que se perguntou a estudantes do campus Uruguiana do IFFar acerca de suas opiniões sobre o ensino remoto e híbrido, além de suas habilidades com tecnologias digitais. Análises estatísticas e de conteúdo estiveram presentes com contraste com a literatura do assunto. Resultados mostraram que os alunos se consideram autônomos e com bom conhecimento em tecnologias digitais. Isso denotou um bom desenvolvimento das atividades remotas apesar de que as opiniões expressas sobre o ensino remoto se mostraram majoritariamente negativas. As dificuldades acabaram prevalecendo quando comparadas com os benefícios propiciados, que seriam, por exemplo, a flexibilidade de datas e horários das aulas e das atividades. Já o ensino híbrido teve um equilíbrio entre menções positivas e negativas.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Ensino Remoto; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and the consequent placement of studies at the remote teaching firstly and then blended accelerated the discussion on the importance of bringing digital technologies into schools with greater vigor. The work objective was to draw parallels between the different scenarios with the students' speeches. This was a case study that had data collected through a questionnaire on Google Forms, in which questions were asked to students at Uruguiana Campus of IFFar about their opinions about remote and blended learning, besides their skills with digital technologies. Statistical and content analyzes were present in contrast to the literature on the subject. Results showed that students consider themselves autonomous and with good knowledge of digital technologies. This denoted a good development of remote activities despite the fact that the opinions expressed about remote teaching proved to be mostly negative. The difficulties ended up prevailing when compared with the benefits provided, which would be, for example, the flexibility of dates and times for

¹ Bacharel e Licenciado em Sistemas de Informação, Especialista em Gerenciamento de Projetos, Mestre em Educação nas Ciências e Doutor em Educação em Ciências e Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Uruguiana/RS – Brasil. E-mail: gustavogriebler@gmail.com

² Bacharel em Fisioterapia, Licenciado em Letras Libras e Português/Inglês, Especialista em Atendimento Escolar Especializado, Mestre em Educação em Ciências, Doutor em Ciências Biológicas e Professor Titular na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguiana/RS – Brasil. E-mail: vandfolmer@gmail.com

³ Bacharela em Farmácia, Mestra em Bioquímica e Doutora em Bioquímica e Tenente Farmacêutica no Hospital de Guarnição de Santiago, Santiago/RS – Brasil. E-mail: alinecastrocaurio@gmail.com

classes and activities. On the other hand, blended learning had a balance between positive and negative mentions.

Keywords: Blended Learning; Remote Teaching; Digital Technologies.

RESUMEN

La pandemia del COVID-19 y la consecuente ubicación de los estudios en enseñanza remota primero y luego híbrido aceleraron la discusión sobre la importancia de llevar las tecnologías digitales a las escuelas con mayor vigor. El objetivo del estudio fue trazar paralelismos entre los diferentes escenarios con los discursos de los estudiantes. Este fue un estudio de caso que tuvo datos recopilados a través de un cuestionario en Google Forms, en el que se hicieron preguntas a los estudiantes del campus Uruguiana de IFFar sobre sus opiniones sobre la enseñanza remota e híbrida, además de sus habilidades con las tecnologías digitales. Los resultados mostraron que los estudiantes se consideran autónomos y con buen conocimiento de las tecnologías digitales. Estuvieron presentes análisis estadísticos y de contenido en contraste con la literatura sobre el tema. Esto denotó un buen desarrollo de las actividades remotas a pesar de que las opiniones vertidas sobre la enseñanza remota fueron mayoritariamente negativas. Las dificultades terminaron prevaleciendo frente a los beneficios brindados, que serían, por ejemplo, la flexibilidad de fechas y horarios de clases y actividades. Por otro lado, la docencia híbrida tuvo un balance entre menciones positivas y negativas.

Palabras clave: Enseñanza Híbrida; Enseñanza Remota; Tecnologías Digitales.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem apresentado mudanças ao longo dos tempos. Do livro didático às tecnologias digitais, hoje a educação tradicional tem tido resistências de lado a lado. Com várias formas de acessar o conhecimento, não há como somente considerar a escola tradicional do giz e quadro negro com o professor ditando o conteúdo aos alunos. Assim, a educação escolar terá de sair de sua bolha, já que se exige que novas formas permeiem o processo ensino-aprendizagem, o que acaba por modificar as relações e papéis exercidos por professores e alunos (Castro et al, 2015). Além do mais, a diversificação das tecnologias no ambiente escolar é uma realidade a partir do momento da entrada do mundo digital para as escolas, fazendo com que a adaptação fosse cada vez mais presente, já que a evolução é constante nesta área (Figueiredo; Rodrigues, 2020).

A pandemia da COVID-19 trouxe uma readaptação de diferentes cenários da vida humana. O cenário escolar imediatamente colocou-se de maneira remota visando atender aos protocolos sanitários oriundos da necessidade de, inicialmente, isolamento social e, posteriormente, distanciamento social. O ensino remoto, até então pouco conhecido, passou a ocupar lares das casas de alunos e professores, transformando estes espaços nas novas salas de aula. O termo adotado passou a ser o Ensino Remoto Emergencial, já que surgiu de uma necessidade imediata, tendo o aprendizado virtual se instalado desde então até que a pandemia pudesse arrefecer (Jnr; Noel, 2021).

Nesta forma de ensino, alunos e professores não mais dispõem do mesmo espaço físico para a produção das aprendizagens. Estes compartilham muitas vezes de ambientes virtuais síncronos e/ou assíncronos, em que podem ocorrer aulas ao vivo e até mesmo a postagem de atividades, como ocorre na educação a distância. Mas também pode acontecer de não haver um ambiente virtual mediado pela tecnologia. Neste caso, o professor pode enviar o conteúdo com atividades em formato impresso para serem respondidas pelos alunos que as devolvem ao professor manuscritas ou digitalizadas. Por ser emergencial, trata-se de temporalidade, em que foi pensado para ocorrer

durante um determinado período, sendo este um dos diferenciais para a educação a distância largamente trabalhada no Brasil, em que também tem metodologias próprias.

Com o avanço da vacinação, aos poucos a vida em sociedade foi se soltando das amarras impostas pelos protocolos de segurança da COVID-19 e, desta forma, a educação pôde vivenciar um retorno, gradual, a suas atividades. Inicialmente, o que se viu muito foi relacionado a rodízio de alunos, uns em casa, outros presenciais. O formato híbrido, tão no ambiente de ideias até o início da pandemia, pôde ser vivenciado por muitos estudantes. Até que, afinal, o retorno presencial ocorreu nos mais diferentes espaços, com obrigações passando a ser recomendações, como distanciamento de alunos, uso de máscara, entre outros, já que o fim da pandemia não foi proclamado.

Como objetivo, este trabalho pretende traçar um paralelo entre os diferentes cenários de ensino - presencial, remoto e híbrido - procurando trazer as falas de um dos lados dos atores deste processo, os alunos. O público investigado diz respeito a um campus de um instituto federal de educação do interior do Rio Grande do Sul. Portanto, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: o que pensam os estudantes acerca dos diferentes cenários de ensino (presencial, remoto ou híbrido)?

Desta forma, o trabalho constituiu-se como um estudo de caso com coleta de dados por meio de questionário anônimo disponibilizado no Google Formulários, no qual os alunos colocaram suas respostas. Alguns deles tiveram a oferta de ensino remoto, híbrido e agora presencial tão somente no instituto federal, enquanto outros tiveram diferentes visões em outras redes de ensino. Análises foram efetuadas após este processo, de forma a traçar paralelos entre os diferentes cenários de educação vivenciados e entender as fragilidades e potencialidades de cada um.

2. REFERENCIAL

2.1 Ensino Remoto Emergencial

O ensino remoto emergencial surge, no Brasil, com a emergência de saúde de importância internacional, posteriormente transformada em pandemia, advinda da disseminação do vírus da COVID-19. O Ministério da Educação, diante deste cenário, expediu diferentes portarias para reorientar as atividades de ensino, entre as quais a de número 343 de 17 de março de 2020 (Brasil, 2022a) e número 544 de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2022b), além da Medida Provisória número 934 de 1 de abril de 2020 (Brasil, 2022c), posteriormente convertida na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2022d). Estas normativas dispunham sobre a substituição das aulas presenciais por aulas com suporte dos meios digitais enquanto perdurasse a emergência sanitária oriunda da pandemia da COVID-19. Igualmente orientava quanto às características que deveriam ser seguidas a partir de então e a reorganização do calendário escolar.

Do dia para a noite, alunos, professores e gestores escolares viram-se trabalhando longe fisicamente uns dos outros sem planejamento e sem referência de como adaptar suas aulas para este formato que se apresentava (Deus et al, 2020). Em muitos casos, havia limitação de comunicação, haja vista a dificuldade de redes de Internet chegarem a todas as camadas sociais com o mesmo impacto, qualidade e velocidade. Isso sem considerarmos a limitação de uso de equipamentos físicos, que igualmente não chegam a todas as classes sociais (Williamson; Eynon; Potter, 2020), além da falta de familiaridade e conforto em trabalhar exclusivamente via tecnologias digitais e aplicativos (Bueno et al, 2022).

Por mais que pudesse parecer novidade, o ensino remoto já era foco de estudos, apresentando-se com uma importância renovada no momento de início da pandemia. Neste momento, a denominação de ensino remoto emergencial ganhou força, principalmente pelo contexto das circunstâncias extraordinárias em que foram desenvolvidas e tiveram lugar (Williamson; Eynon; Potter, 2020).

O ensino remoto, que até poderia ser confundido com a Educação a Distância (EaD), que já está em desenvolvimento há muito tempo no Brasil e no mundo, passa a ocorrer especialmente em plataforma virtual assincronicamente ou sincronicamente. Na primeira, podemos citar Google Classroom, e-mail, ambientes virtuais de aprendizagem das próprias escolas e universidades. Na segunda, por meio de Google Meet, Zoom, etc.

Um dos pontos que pode diferenciar remoto de a distância é a questão temporal, já que o ensino remoto é uma mudança temporária, como por exemplo por conta da pandemia da COVID-19, já o a distância é algo permanente, em que o aluno já ingressa em um curso sabendo que o fará totalmente on-line. Assim sendo, no ensino remoto “o objetivo educacional não é criar um curso a distância robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e que esteja disponível de forma confiável durante o período” (Appenzeller et al, 2020, p. 4-5). Além do mais, em EaD há recursos tecnológicos e equipe profissional capacitada para mediar o aprendizado por meio de plataformas educacionais, o que, na emergência do ensino remoto, muitas vezes não é possível (Goulart et al, 2022).

Neste novo cenário, professores e alunos, em grande parte sem formação e apropriação de ferramentas digitais, tentam continuar o que vinham desenvolvendo nas aulas presenciais. Outras dificuldades se apresentavam, descritas por Souza; Miranda:

[...] muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável. Vale ressaltar que há casos de professores e estudantes que não possuem computador pessoal e seus aparelhos móveis, única forma de acesso à internet, por vezes, não suportam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos (Souza; Miranda, 2020, p. 84).

Entretanto, algumas escolas e universidades já vinham em um crescente de preparação pedagógica e tecnológica, como no estudo apresentado por Senna; Drehmer-Marques (2022), que relatam o caso de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Nesta instituição, os docentes tiveram desde 2018 discussões e cursos sobre novos métodos de ensino e utilização de recursos tecnológicos em aula, além de projetos com o uso destes.

Problemas também são relatados neste modelo. Um deles é a sobrecarga de atividades que esta forma de ensino pode gerar ao professor, pois a forma de comunicação com o docente é através da tecnologia, fazendo com que ele esteja sempre à disposição dos estudantes para atendê-los. Esta necessidade de atenção plena pode gerar sobrecarga emocional, com aumento de estresse e outros fatores. Outro problema diz respeito à efetividade, já que em momentos síncronos o aluno pode estar conectado, mas não dedicado às atividades, já que pode pedir para desligar a câmera e ir fazer outras coisas (Souza; Miranda, 2020). Muitos destes problemas já eram conhecidos por serem pré-existentes, acelerando a necessidade de mudanças, com enfoque na formação docente, relacionamento escola-família e a construção de novos ambientes educacionais (Penteado; Costa, 2021).

Apesar das dificuldades apontadas, há de se comentar acerca da reinvenção docente com o momento pandêmico, haja vista o desafio apresentado pelo ensino remoto. O contato proporcionado pelo

presencial em conjunto com as interações sociais tem de ser repensado igualmente, mesmo que as ferramentas tecnológicas potencializam muitas ações (Rondini et al, 2020).

2.2 Ensino Híbrido

O ensino híbrido remonta ao momento de identificação, nos EUA e Europa, de evasão escolar a partir da EaD, em que alunos se sentiam abandonados neste modelo de ensino em vista da pouca interação com docentes e aulas presenciais. No híbrido - em que o termo remete ao ensino misto, resultado dos ambientes virtual e presencial -, a aprendizagem combina tecnologias digitais com o ensino presencial. Ela proporciona ao aluno e ao professor interação por meio de plataformas de ensino-aprendizagem potencializadas pelas tecnologias digitais (Brito, 2020).

Apesar da incorporação das tecnologias digitais nos mais diferentes contextos da sociedade nos dias de hoje, há o desafio da familiarização destas voltadas para o uso educacional por parte de professores e alunos. Os professores, em específico, precisam se apropriar "destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas. Assim, estarão mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias e de outra bastante resistente ao uso delas" (Castro et al, 2015, p. 48).

É imprescindível a utilização de tecnologias digitais para o ensino híbrido. Mas ele surge em um momento em que a apropriação delas pelas pessoas caminha para a naturalidade, já que "faz parte do dia-a-dia de professores e alunos [...] e no espaço digital os saberes de sala de aula podem ser potencializados, tornando mais significativas as experiências presenciais" (Brito, 2020, p. 4).

Há de se considerar que o modelo híbrido pretende trazer ganhos e alternativas para a educação ao passo de eliminar a presencialidade em todo o momento de aula. Com isso se pretende um aluno mais construtor ativo do conhecimento. Para isso, porém, os ambientes presenciais e on-line têm de apresentar complementaridade, caso contrário, podem enfraquecer e ser encarados como substituição um do outro, o que não pretende o ensino híbrido (Mendes; Finardi, 2020).

Encarar o ensino híbrido como uma evolução e uma inovação é algo acertado a partir do momento em que vemos que ela supera a visão industrial do modelo de ensino tradicional. O acompanhamento aos alunos e a seus ritmos, a flexibilidade, a interação e o engajamento são palavras que se sobressaem neste modelo. Os alunos passam a ter tempo mais produtivo em sala de aula, já que não necessitam passar todo o tempo ali, ganhando o mundo com suas ideias em outros locais (Rocha et al, 2022).

Assim como no ensino remoto emergencial, o ensino híbrido apresenta dificuldades, muito por conta dos mesmos fatores apresentados no item 2.1, da falta e dificuldade de acesso à Internet e equipamentos, bem como a não preparação para este modelo. Muito disso, inclusive, já vem desde a formação do futuro educador, como apresentado em Lopes; Fürkötter (2020) em uma investigação com futuros educadores e sua atuação com tecnologias digitais nas futuras escolas. Neste estudo, apontam-se dificuldades já desde a infraestrutura até a não preparação dos professores e alunos para trabalhar com elas.

Institucionalmente, o ensino híbrido começa a aparecer nos documentos a partir das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, por meio da Resolução do Conselho Superior do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) número 49 de 18 de outubro de 2021 (IFFAR, 2021). A relação que é efetuada é com a educação à distância, já institucionalizada, já que existem cursos totalmente à

distância. No modelo híbrido do IFFar, o que se encontra em maior prevalência é documentação relativa a questões burocráticas de plano de ensino e acesso a sistemas, bem como percentuais que podem ser utilizados de maneira não presencial. Assim sendo, falando-se especificamente dos cursos de graduação, nas disciplinas híbridas a parte a distância pode ser de até 60%. No total do curso, não se pode ultrapassar 23% do total do curso.

Já a EaD do instituto é trazida também nas diretrizes curriculares dos cursos técnicos, ofertados nas modalidades integrado ao ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e Subsequente ao Ensino Médio. Especificamente os cursos EJA/EPT, advindos do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), podem ter carga horária não presencial de 17% a 50%. Já os cursos técnicos subsequentes podem ter até 20% de sua carga horária a distância. Mas nestas diretrizes não há a menção do ensino híbrido, preconizada nas diretrizes dos cursos de graduação, ainda que em um estágio inicial (IFFAR, 2019).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa constituiu-se em formas qualitativas e quantitativas (Gil, 2008). Partindo-se inicialmente de buscas bibliográficas na literatura do assunto, elaborou-se posteriormente, como coleta de dados para o estudo de caso, um formulário eletrônico na ferramenta Google Formulários, que trazia um questionário. Severino (2016) afirma que o estudo de caso estuda um caso particular, sendo representativo perante outros casos análogos e interpretado como uma pesquisa de campo.

O questionário foi aplicado junto a alunos de cursos técnicos do campus Uruguiana do IFFar com relação a três modalidades de ensino pelos quais os alunos passaram, estando no instituto ou não, sendo constituído de nove perguntas. Estas foram disponibilizadas a elas em formato de link via e-mail pelo professor regente do componente curricular. A tabulação dos dados é feita pela própria ferramenta do Google, ficando os pesquisadores responsáveis pelas análises e tratamentos estatísticos necessários.

Obtiveram-se 93 respostas. Para análise das respostas, além do viés quantitativo pela quantidade de respostas afirmativas e negativas e além da enumeração de benefícios e dificuldades, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), pela separação das respostas abertas dadas pelos alunos em categorias. Igualmente, se fez uso de nuvens de palavras que, segundo Borba; Almeida; Gracias (2018), são geradas a partir de um texto selecionado exibindo-se em destaque palavras que têm maior frequência, apresentando-se em formato de nuvens.

Dessa forma, a articulação dos dados qualitativos com os quantitativos durante a análise se deu inicialmente com a tabulação dos dados quantitativos por parte da ferramenta Google Formulários e posterior geração de gráficos. A partir disso, foi possível a inferência do pesquisador em diferentes momentos do texto. Ressalta-se que em alguns momentos foi efetuado o contraste com a literatura em cima de alguns resultados, sejam eles quantitativos, sejam eles qualitativos, ou seja, quando houve discursos dos alunos trazidos ou então a partir das categorias de respostas elencadas.

A época de aplicação foi de junho a julho de 2022 e congregou sete diferentes turmas, a saber:

- Duas turmas de primeiro ano de curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio;
- Duas turmas de primeiro ano de curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio;

- Duas turmas de segundo ano de curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio;
- Uma turma de terceiro semestre de curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática subsequente ao Ensino Médio.

O critério de inclusão dos participantes foram as turmas em que o docente condutor da pesquisa tinha aula no semestre/ano em questão, sendo enviado e-mail da pesquisa aos participantes e disponibilizado tempo em aula do docente com a turma aos alunos que vieram na data escolhida para a resposta ao questionário.

O objetivo das perguntas era colher informações acerca da opinião dos respondentes sobre o Ensino Remoto Emergencial, que foi vivenciado por eles no IFFar e também em outras escolas, já que alunos do Ensino Médio integrado tiveram experiência com esta modalidade também no Ensino Fundamental. Também se procurou perguntar aos respondentes o que acharam do ensino híbrido que vivenciaram por meio das componentes curriculares em que eram possíveis se trabalhar desta forma, com alunos e professores em casa e na instituição. Além do mais, de forma personalizada, se buscou a identificação de habilidades como manuseio da Internet e dos recursos tecnológicos e também a autonomia do aluno para trabalhar de forma remota ou híbrida. O Quadro 1 apresenta uma linha do tempo das turmas com relação à vivência do ensino remoto e híbrido.

Quadro 1: Linha do tempo das turmas com relação às modalidades de ensino

	2020 (remoto)	2021 (remoto)	2022 (híbrido e presencial)
Primeiros anos	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	IFFar
Segundos anos	Ensino Fundamental	IFFar	IFFar
Terceiro semestre	---	IFFar	IFFar

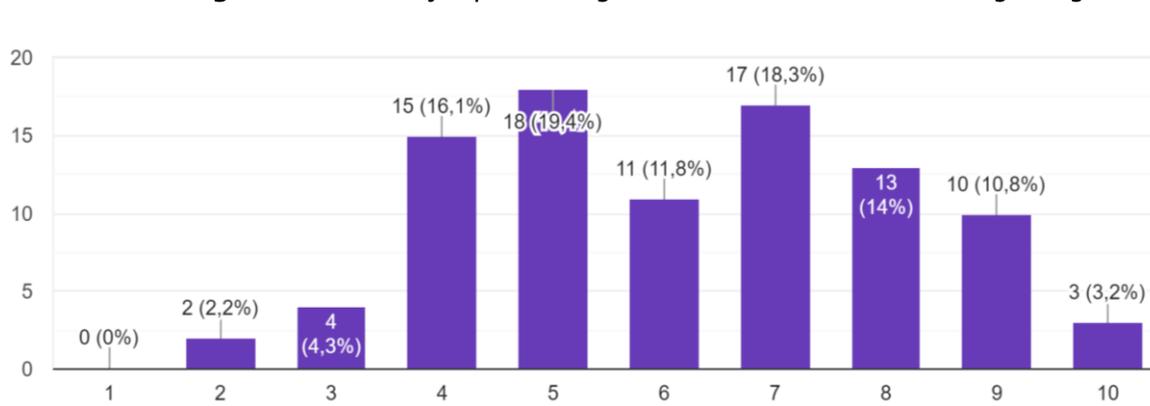
Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Ressalta-se que para efeito de consideração de respostas às perguntas, o professor instruiu os alunos com relação às denominações ensino presencial, remoto e híbrido. O ensino híbrido que os alunos vivenciaram no campus se deu com relação à presencialidade dos alunos enquanto dois professores do grupo de risco da COVID-19 desenvolviam suas atividades remotamente. Na sala de aula estavam além dos alunos um monitor. Para os alunos dos técnicos noturnos, era facultada a presença no campus, podendo os alunos acompanharem de casa as aulas se possuíssem recursos tecnológicos para tal, como era no ensino remoto. O ensino híbrido desenvolveu-se no campus de fevereiro a maio de 2022.

4. RESULTADOS

O início do questionário perguntava ao respondente a classificação, numa escala de zero a 10, sendo zero nenhum conhecimento e 10 conhecimentos totais, seu nível de conhecimento para trabalhar com tecnologias digitais. Das 93 respostas, obteve-se uma maior prevalência de respostas para a nota 5 (19,4%), seguida da 7 (18,3%) e da 4 (16,1%), conforme Figura 1.

Figura 1: Classificação pessoal segundo conhecimentos em tecnologias digitais



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

A quase totalidade dos respondentes são nascidos após os anos 2000, geração conhecida por nativos digitais, ou seja, já nasceram em meio à midiaticização do todo que vivemos nos dias de hoje, com internet de alta velocidade, aplicativos de celular, redes sociais e softwares os mais diversos. Mesmo assim, por parte do questionário, a grande parte vê que não as domina integralmente por mais que façam parte do seu dia a dia.

Expressando-se sobre o ensino remoto, obtiveram-se cinco menções positivas (5,4%), 52 negativas (56,5%) e 35 neutras (38,1%) (nem positivas ou negativas). Os principais benefícios apontados pelo ensino remoto seriam a realização das atividades em um ambiente familiar, sem a necessidade de locomoção e com a flexibilidade de horários e prazos para a realização das atividades propostas. Já as dificuldades seriam a perda de foco por outros entretenimentos dentro de casa, qualidade do sinal de internet, dificuldades no aprendizado, falta da presença física do professor, falta de supervisão e dificuldade de concentração.

Separaram-se quatro falas sobre os benefícios e dificuldades, conforme o Quadro 2, versando sobre o viés escolhido pelo aluno, que acabaram por refletir a fala de muitos dos alunos também. Optou-se por estas falas em razão de congregarem melhor os pontos colocados e estarem melhor embasadas, trazendo em uma única fala o que muitos alunos colocaram separadamente.

Quadro 2: Seleção de falas de benefícios e dificuldades do ensino remoto para os alunos

VIÉS	FALA
FLEXIBILIDADE (benefício) ACESSO (dificuldade)	Aluno 1: Alguns benefícios são que problemas sociais que a pessoa tenha não irão afetá-la no remoto. Ficamos confortáveis em algum lugar da casa mudando de posições, fazendo lanches e etc, tornando as aulas mais alegres. Também se oferece o benefício da gravação, onde, quando o aluno não entende ou perde as aulas, consegue vê-la por completo como os seus colegas. Algumas dificuldades são o acesso, o ambiente que muitas vezes se mostra inapropriado para as aulas, falta de equipamentos, e aulas com baixa qualidade devido à net.
LOCOMOÇÃO (benefício) ACESSO (dificuldade) APRENDIZADO (dificuldade)	Aluno 2: Vejo apenas um benefício importante no ensino remoto que é o da locomoção. O aluno que não tem um meio de transporte (seja por motivos financeiros ou de saúde), estará mais confortável a fazer aulas online de sua casa sem precisar se preocupar com o transporte. Por outro lado, as dificuldades em se ter um ensino remoto são várias, como por exemplo: o aluno ter acesso a internet, ter acesso ao equipamento adequado, saber como utilizar um aparelho eletrônico, etc...

	<p>Também poderá dificultar o aprendizado durante as aulas, pois será muito fácil para um aluno obter respostas durante uma prova que seja online. Dificilmente um aluno prestará atenção no que o seu professor estará explicando, seja por motivos de interrupções na área onde está tendo essa aula remota ou pelo motivo mais comum que é do aluno simplesmente não querer acompanhar a aula e sair pra fazer outra coisa, pois o material que está sendo mostrado para ele não o cativa e faz com que ele se frustre com isso.</p> <p>Na aula remota quem manda são os alunos e não os professores.</p>
FEEDBACK (dificuldade)	<p>Aluno 3: Gostei do ensino remoto, não tive dificuldades que sejam especificamente culpa do ensino remoto, porém não entrega o mesmo feedback de aluno para professor e de professor para aluno, que um ensino convencional e presencial entrega.</p>
AUTONOMIA (benefício) FALTA DA INTERAÇÃO COM PROFESSOR E TURMA (dificuldade)	<p>Aluno 4: Pelas minhas vivências, o ensino remoto não é algo horrível como muitos dizem ser (na minha opinião), pois temos diversos materiais de estudo disponíveis, aprendemos a sermos autodidatas, ter responsabilidade e compromisso com nosso aprendizado e conhecimento. Entretanto, apresenta, sim, seus pontos ruins, pois nem sempre iremos realmente conseguir aprender sem o auxílio de um professor, sem interação com a diversidade, sem a convivência presencial.</p>

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Pelas falas, vê-se a liberdade que é introduzida neste modelo de ensino, em especial aos alunos, como referido no item 2.1 por Souza; Miranda (2020). Já sobre o ensino híbrido, em que se desenvolveu com alunos presenciais e remotos e docentes remotos, foram expressas um pouco mais de menções positivas (24 menções, 28,6%), mas as negativas continuaram altas (36 menções, 42,8%), enquanto as neutras ficaram em 24 (28,6%).

Houve citações de benefícios acerca do melhor entendimento da matéria, convívio, ajuda dos colegas, programas já instalados nos computadores. Muitos destes benefícios o ensino remoto não entrega ou então ocorre que houve uma comparação entre híbrido e remoto. Já as dificuldades que foram escritas são o tempo de descanso que diminuiu (1), distração (2), interação com professor (3) e qualidade do sinal de internet (4). Em 1, podemos inferir que houve uma comparação com o ensino remoto, já 2, 3 e 4 podem ser ditos como dificuldades também vivenciadas no ensino remoto. O Quadro 3 apresenta seleção de falas de benefícios e dificuldades, conforme categorias elencadas.

Quadro 3: Seleção de falas de benefícios e dificuldades do ensino híbrido para os alunos

VIÉS	FALA
BARULHO (dificuldade) COMUNICAÇÃO (benefício)	<p>Aluno 1: O ensino híbrido, onde o aluno se encontra na escola e o professor em casa possui dificuldades principalmente em turmas onde existem grupos de alunos que não colaboram com áudio baixo ou desconcentram outros alunos. Mas de certo modo é uma abordagem válida e melhor que a forma remota, facilitando comunicação com professor e melhor desenvolvimento devido a concentração maior.</p>
FLEXIBILIDADE (benefício)	<p>Aluno 2: Eu vejo o ensino híbrido como algo legal, alunos que não puderam vir no dia poderão participar no remoto mesmo sem vir para a aula presencial, é como uma segunda chance de assistir a aula, e poder gravar se assim quiser, dificuldades as mesmas do remoto dependendo do aluno.</p>

por parte do estudante, de forma a propiciar maiores entendimentos, orientações e como agente sanador de dúvidas. Dois pontos que também merecem destaque: criação de vínculo e organização do ambiente. Para o primeiro ponto, cabe o destaque da fala de três alunos:

- “O professor é fundamental dentro de uma sala de aula, pois é ele que transmite para os alunos o seu conhecimento de vida e profissional de uma forma produtiva e agradável, fazendo com que crie um vínculo amigável entre aluno e professor.”
- “Um professor no ambiente da sala de aula é sinônimo de benefício, pois criamos laços, interagimos, esclarecemos dúvidas mais facilmente, conseguimos trocar experiências e conhecimento, aprendemos uns com os outros.”
- “Como eu estudei 2 anos no ensino remoto, eu entendi a importância de um profissional do meu lado. Aconteceram situações em que eu não consegui realizar os exercícios da aula porque eu não consegui tirar a dúvida com o professor, isso foi muito ruim em várias outras ocasiões. O professor não serve só para isso, mas, para mim, ele serve como fonte de inspiração para querer continuar aprendendo, ele é necessário!!”

E para o segundo ponto, destacamos outra fala, muito ainda propagada pelo meio acadêmico, que associa a imagem do professor ao controle e organização do ambiente:

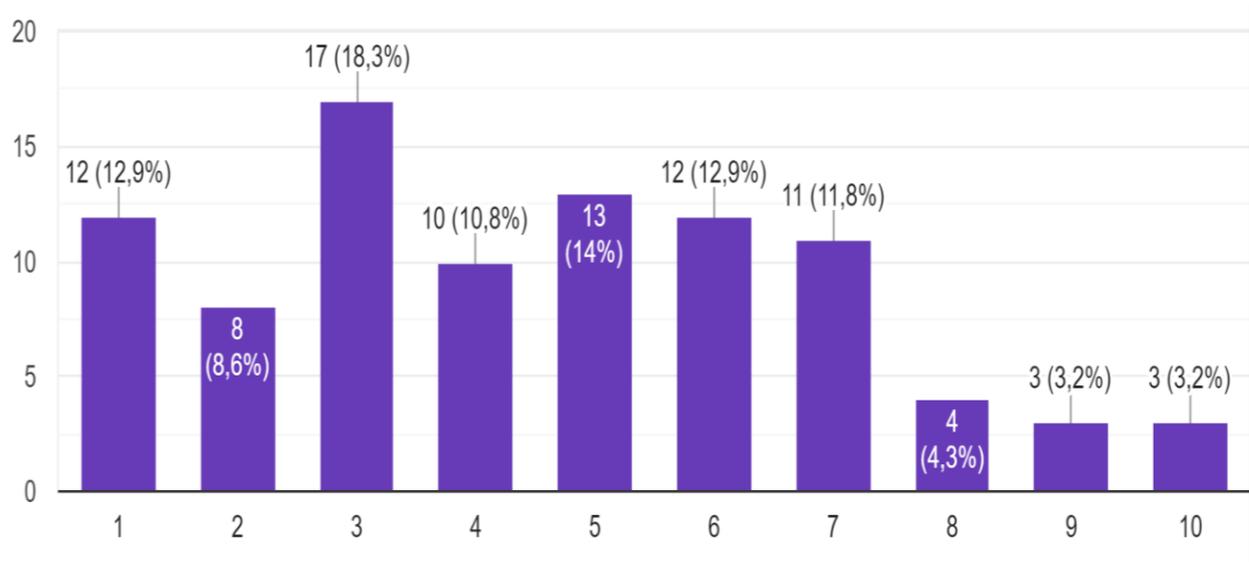
- “Com um professor em sala de aula é muito melhor para o aprendizado do aluno, o professor estando ali disponível, o aluno pode tirar dúvidas direto com o professor, e caso haja bagunça ou dispersão na aula, o professor está ali para chamar a atenção.”

Os alunos entendem o professor como um agente condutor e organizador das aprendizagens, corroborando com o que nos apresenta Deus et al (2020, p. 1035): “Os professores são os principais agentes de mudança na educação a partir do ponto em que eles são pesquisadores na prática educacional e devem contribuir para o design conceitual de inovações baseadas em seu conhecimento experiencial e teórico”.

Durante o ensino híbrido, quando não há a presença física do professor em sala de aula, ocorria de alguém abrir o laboratório de Informática para os alunos acompanharem as aulas pelo Google Meet, permanecendo em sala para olhar as turmas, já que os alunos não tinham câmera nem microfone. Dos respondentes, 58 (69%) acharam importante, 10 (12%) não importante e 16 (19%) tiveram afirmações neutras.

Dos 58 que consideram importante ter uma pessoa para acompanhar a turma, 35 (60%) responderam dentro da seguinte linha: CONTROLE/AUTORIDADE/EVITA BAGUNÇA/MANTÉM O FOCO DA TURMA/ORGANIZAÇÃO DA TURMA. A partir das respostas dos participantes, foi feita uma nuvem de palavras. Excluindo-se termos genéricos como preposições e artigos, além de verbos auxiliares, gerou-se a nuvem da Figura 3, em que se nota inicialmente a recorrência dos termos professor, aluno e aula, seguindo-se de turma, atenção, ajuda, bagunça.

Figura 4: Classificação do sinal de internet do campus na visão dos alunos

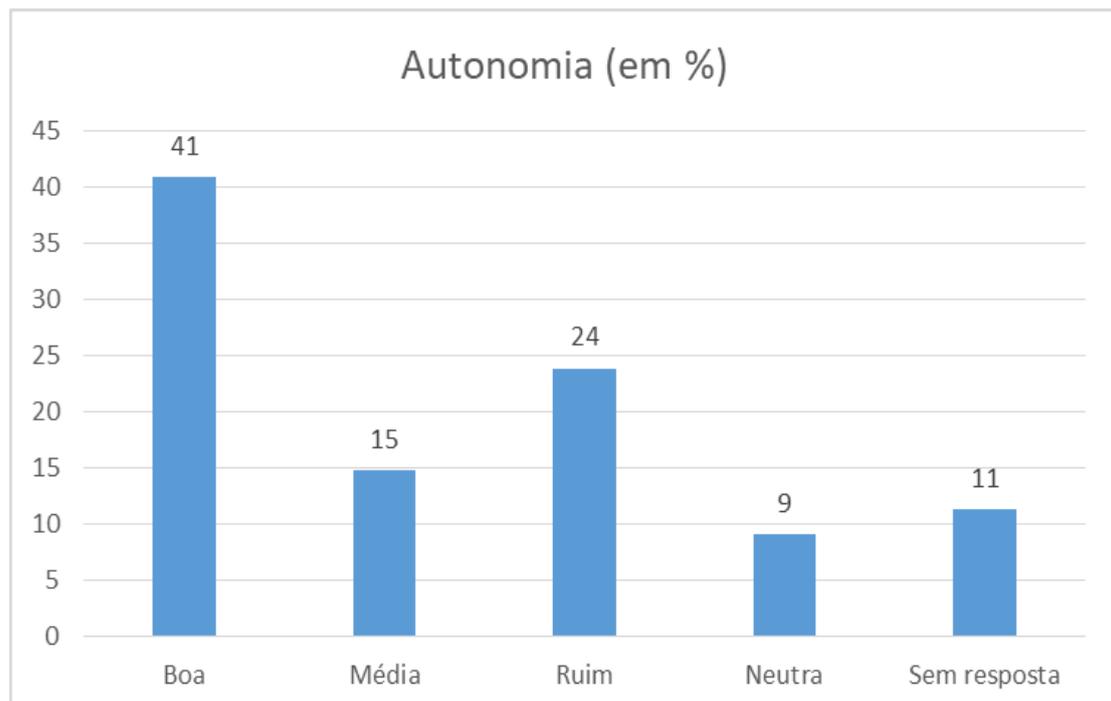


Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Esta pergunta, expressa na Figura 4, está estritamente relacionada com a qualidade do desenvolvimento das aulas híbridas, já que a conexão dos alunos no campus é imprescindível para o acompanhamento das aulas. Inclusive, dificuldades com ensino remoto e híbrido evidenciaram respostas com a qualidade do sinal de Internet que, na opinião dos alunos, deixou a desejar em alguns momentos, especialmente quando havia o travamento da câmera e voz do professor. No item 2.2, Lopes; Fürkotter (2020) já traziam as dificuldades de infraestrutura enfrentados muitas vezes neste modelo.

Questionados sobre a autonomia para realização de atividades remotas e híbridas, a distribuição de respostas está expressa na Figura 5.

Figura 5: Classificação da autonomia para realização de atividades remotas e híbridas, segundo os estudantes



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Esta pergunta expressa na Figura 5 era aberta, ou seja, os estudantes poderiam escrever livremente o que pensassem. Mesmo assim, foram agrupadas as respostas conforme a figura apresentada. Houve uma certa divisão das respostas, mas com predominância dos que consideram boa sua autonomia para fazer as atividades, o que indica que os alunos conseguem fazer as coisas com pouca ou nenhuma supervisão. Entretanto, o índice dos que classificam a autonomia como ruim está em 24%, o que não dista tanto da boa. Ainda 15% assinalaram média autonomia, 9% neutra e 11% tangenciaram ao tema da pergunta.

Dificuldades são mencionadas pelos estudantes, mas ao mesmo tempo as soluções são buscadas, como na fala do Aluno 1: “[...] sempre realizei as atividades no tempo certo; algumas tive dificuldade, mas ao pesquisar ou sanar dúvidas com os colegas obtive um bom resultado”. O esforço é evidenciado na fala do Aluno 2: “Acredito que apesar de algumas dificuldades consegui manter trabalhos em dia, mesmo com algumas complicações de comunicação com algum professor; seja devido à internet ou sistema fora do ar”. O aluno 3 apresenta sua dificuldade também, em razão de nunca ter vivenciado isso, assim como os demais estudantes:

- “No início da pandemia eu tive bastante dificuldade de me adequar ao ensino remoto, pois nunca tinha precisado passar por uma coisa assim antes, então demorou um tempo até eu me adequar ao ensino, mas no fim eu consegui me virar e acho que hoje em dia eu conseguiria dar conta de um ensino remoto sem problemas”.
- Nota-se na fala anterior uma espécie de volta por cima, já que os estudantes relatam dificuldades, mas colocam que aprenderam a lidar com situações deste tipo, fato este apontado igualmente pelo aluno 4: “Em algumas matérias eu tinha dificuldades quando se tratava de aprender sozinha, mas hoje eu consigo me auto analisar e saber aonde (sic) não compreendi e onde deveria melhorar”.

Alunos também relataram fato positivo na autonomia, como na fala do Aluno 5:

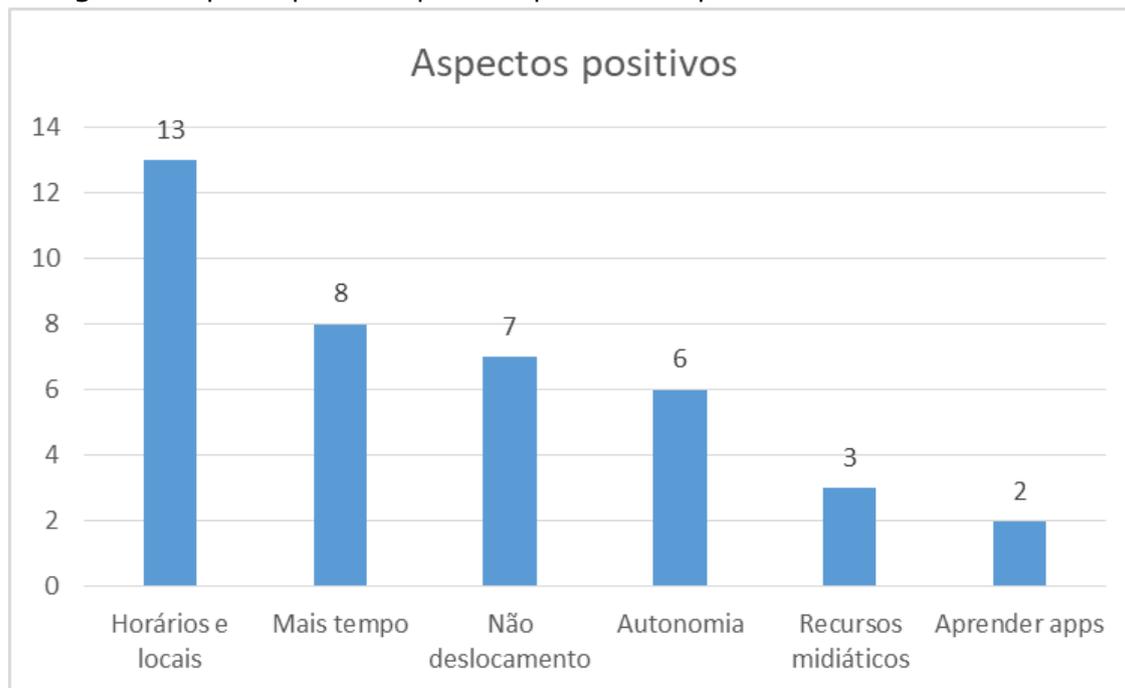
- “A mesma de que se fosse presencial, talvez até mais na verdade, depende da responsabilidade de cada um ou como está meu humor no dia, e tendo que fazer as tarefas no meu ritmo ajuda muito, por isso prefiro as aulas remotas ou presenciais com pouca gente”.

Mas também houve o outro lado, como na fala do Aluno 6:

- “Péssima pois me sentia muito cobrada por achar que o meu aprendizado só dependia de mim mesma, e como não consigo trabalhar sobre (sic) pressão isso foi péssimo pra mim, tanto na ‘escola’ quanto psicologicamente”.

A pergunta seguinte se referia à indicação de dois pontos positivos e dois pontos negativos durante a realização de atividades durante o ensino remoto e ensino híbrido. As menções negativas a estes formatos superaram as positivas. A Figura 6 mostra os aspectos positivos levantados pelos alunos.

Figura 6: Aspectos positivos apontados pelos alunos quanto ao ensino remoto e híbrido



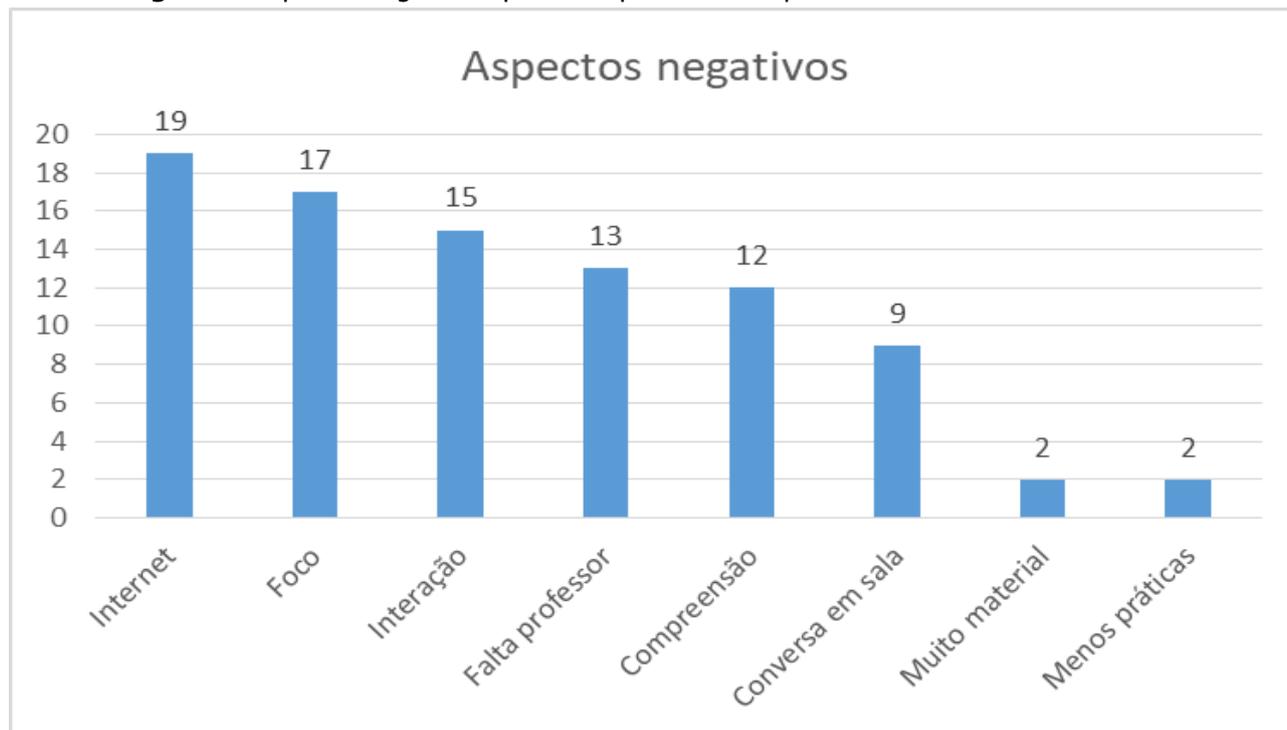
Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Houve 84 respostas a esta questão e a Figura 6 apresenta o quantitativo de respostas positivas conforme análise categorial efetuada. O ponto mais levantado foi a disponibilidade, flexibilidade e liberdade de horários e locais em que os estudantes podem realizar as suas atividades, com 13 menções. A seguir, uma menção também à questão de tempo, mas desta vez com a extensão deste para realizar as atividades, com oito menções. Também foi comentada a não necessidade de deslocamento para a escola, usufruindo-se do conforto do lar, com sete menções. A questão da formação da autonomia a organização do estudante recebeu seis respostas. Todas estas menções demonstram o quanto os estudantes consideram a flexibilidade de horários e locais para realizar atividades como algo positivo do ensino remoto e híbrido. Isso conota que os estudantes podem estar sobrecarregados no cenário do ensino presencial, em que têm muitas matérias e poucos dias de prazo para realizar atividades, haja vista a dinamicidade vivenciada por eles no âmbito do instituto federal. Com menções menores, apareceram os recursos midiáticos estarem à disposição na hora das atividades e poder pesquisar na internet (3) e a possibilidade de aprender a usar novos aplicativos (2).

Como referido, as menções negativas foram superiores às positivas. A Figura 7 apresenta o agrupamento destas respostas em categorias.

Houve uma menção maior aos aspectos negativos, considerando-se as 84 respostas dadas à pergunta. Conforme consta, a qualidade da Internet foi apontada como um fator negativo por um a cada 4 respondentes praticamente. Em seguida outros aspectos negativos foram levantados, como dificuldade da manutenção do foco e a difícil interação entre professor e aluno neste formato. Entende-se que os alunos talvez queiram um contato presencial e individualizado dado pelo professor e não um contato via chat ou microfone da ferramenta de videoconferência utilizada. Desta forma, talvez os demais colegas de turma não vejam o que o aluno fez sob desculpa de julgamento que se faria a ele. Esta faixa etária necessita ainda de afirmação, sendo que qualquer deslize pode ser interpretado como motivo de zombaria e bullying pelos colegas. Igualmente se imagina que dificuldades com a Internet possam ser motivos de cortes e falhas de comunicação.

Figura 7: Aspectos negativos apontados pelos alunos quanto ao ensino remoto e híbrido



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Outro aspecto levantado nas menções negativas é a falta física do professor, o que até podemos vincular com a resposta anterior, da falta de interação dele com os alunos. A seguir foi mencionada a dificuldade de compreensão por parte dos alunos, o que entendemos poder ser uma consequência de tudo o que já foi citado anteriormente. Pode contribuir para isso também a citação da conversa, barulho e dispersão em sala de aula, especialmente nos momentos híbridos em que o professor não estava presente, com somente os alunos em sala.

Com menções menores, ficaram o excesso de material de estudo disponibilizado pelos professores aos estudantes, especialmente no ensino remoto e menos práticas, já que não havia em momentos remotos a utilização do laboratório de informática da instituição.

Encerrando o questionário, a pergunta era: “Caso seja necessário em algum momento voltarmos a ter aulas remotas ou híbridas, você se sente mais preparado? Por quê?” 61% responderam que sim, enquanto 39% não. Os que responderam que sim dizem que já sabem como funciona por já terem passado pela experiência. Os que responderam que não dizem que não gostam e que não aprendem neste formato. Podemos interpretar que há um desejo nas entrelinhas de socializar presencialmente, já que o remoto parece distante para muitos nestes aspectos, seja pela presença seja pela qualidade do sinal de Internet ou dos equipamentos utilizados. Isso não entrega a mesma interação que a presencialidade proporciona. O ensino híbrido, entretanto, pode apresentar ganhos para a educação, ao analisarmos o que Mendes; Finardi (2020) trouxeram em 2.2, já que ao eliminar a presencialidade integral o aluno pode ficar mais ativo na construção do conhecimento.

Os estudantes que responderam afirmativamente mostraram que não se sentem motivados ao retorno deste modelo, relatando inclusive aspectos psicológicos, como na fala do Aluno 1:

- “Me sinto mais preparado, porém não tendo mais o mesmo psicológico que o de anteriormente, o que possivelmente atrapalharia no meu aprendizado durante as aulas remotas. A melhor coisa é ter contato com os colegas presencialmente, assim como os professores”.

A questão psicológica esteve presente em diversas ocasiões, muito por conta do cansaço mental provocado pelas atividades remotas e pela pandemia como um todo, restando diversas dúvidas para alunos e professores sobre a volta deste modelo. Esta questão foi motivo de estudo em diferentes frentes. Autores como Troitinho et al (2021) analisaram a produção de efeitos na Ansiedade-estado, Afeto negativo e Estresse percebido em docentes por conta do trabalho remoto emergencial. Já Lima et al (2022) buscaram compreender a vivência do medo por estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19, chegando a duas categorias após análise das narrativas dos participantes: "Medo do desconhecido e suas repercussões na vida de estudantes universitários" e "Viver daqui por diante: desafios impostos pela pandemia e semelhanças com experiências anteriores".

O Aluno 2 mostra-se preparado, mas ainda com receio de não acompanhar a matéria:

- "Acredito que me sinto um pouco mais preparado por conta de que os professores criam um cronograma de aula, fazem aulas regularmente. E também porque sinto que vou conseguir me organizar melhor, mas mesmo assim acredito que vou ter dificuldade em acompanhar a matéria".

O Aluno 3 é taxativo nesta questão de acompanhar a matéria, colocando a necessidade de ter o professor:

- "Tenho muita dificuldade em compreender algumas matérias, necessitando mais da ajuda de um professor para esclarecer minhas dúvidas presencialmente".

Pela fala do aluno, vê-se a importância que ele coloca do papel do professor como figura proeminente para a construção das aprendizagens escolares. Para ele, o docente é um guia e sua presença física é primordial para a produção do conhecimento, já que o aluno menciona a palavra presencial. Isso vai desde o controle e ordenamento da sala (presente na obra de Foucault no disciplinamento dos corpos: Danner, 2017 e Costa; Camargo, 2019) até a relevância do papel docente no processo de construção das aprendizagens seja presencial em face das dificuldades e desafios que o momento remoto apresentou-se para ambos aluno e professor (Khan; Abdou, 2021, Zilse; Weber; Floriani, 2021, Teixeira; Nascimento, 2021, Jain; Lall; Singh, 2021).

A socialização é apontada como fator importante pela Aluna 4, já que se desconcentra estudando sozinha, apesar de apontar ter aprendido a se organizar com o remoto:

- "Após um ano tendo aula de forma remota aprendi a criar uma rotina de forma que os compromissos escolares e compromissos de casa sejam divididos de forma igualitária assim evitando deixar afazeres por fazer, mesmo que ainda existe uma dificuldade de concentração estando sozinha".

Vê-se que os estudantes adquiriram conhecimento com a forma de trabalho do ensino remoto, entretanto retornar a este modelo demandaria algo diferente, talvez com mais interação, como se fosse em um ambiente presencial. Dessa forma, não iria gerar o tédio e o desânimo que o formato original propiciou a eles. A agregação e a aglutinação de metodologias no momento das aulas poderiam também ser uma saída. Além desta mescla de metodologias, que poderia se mostrar mister no processo, a formação de valores também seria de grande valia, como bem nos apresenta Oliveira et al (2020):

Neste momento pandêmico, por exemplo, em que os professores foram surpreendidos a ensinar remotamente, esse olhar para a instrumentalização do professor, torna-se necessário, porém é preciso ir além dele, ou seja, investir em uma formação docente

que contemple a relação com o humano, o diálogo, a emancipação, a autonomia e as tecnologias relacionadas com essa dimensão (Oliveira et al, 2020, p. 12).

Necessárias no processo, as tecnologias digitais não se prestam a resolver todos os problemas, como uma panaceia, já que a pandemia nos mostrou limitações outras, entre as quais sociais e pedagógicas além das tecnológicas. Transcendendo a questão da inclusão, inerente quando falamos do assunto em tela, podemos trazer como reflexão a própria questão da dificuldade dos alunos em manterem-se atentos no Ensino Remoto apesar de sua familiaridade em trabalhar com tecnologias (Ferri; Grifoni; Guzzo, 2020). Assim sendo, de nada adianta a melhor aula com as melhores metodologias e tecnologias se o aluno não a acompanhar.

Afinal de contas, muito além das tecnologias digitais, há de se considerar o lado amoroso da educação, de quem cria os caminhos para o outro aprender. A educação, assim como as demais atividades de nossa vida, é constituída de valores, valores estes que em sua integralidade ajudam a formar pessoas melhores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não poderíamos voltar iguais após praticamente dois anos de atividades remotas. Alguma coisa teríamos de ter aprendido. Triste ficamos ao vermos que voltamos iguais a 2019 em muitos momentos e locais. Talvez haja um dispenser de álcool gel que não mais funciona ou nem álcool tem. Ou então uma máscara que está sendo usada somente para tapar o queixo. Mas dizemos a nível de usos tecnológicos digitais para a sala de aula. Muitas escolas estão à margem sim. Mas muitas não estão e parecem seguir aquele mesmo ensino do depósito bancário que Freire (1987) falava, em que o educador deposita o conhecimento no aluno como se ambos estivessem em um banco e não em uma escola. A distância física nos possibilitou a reinvenção. Não seria interessante também haver uma reinvenção daquela escola secular, de fileiras alinhadas com matéria sendo ditada e reproduzida em provas posteriormente? A pandemia com o Ensino Remoto Emergencial não foi o suficiente para o educador reinventar seu fazer?

Não se trata de exterminar o ensino presencial tradicional, mas sim trazer elementos aprendidos com o ensino on-line para o presencial. Não necessitamos talvez ficar mais enclausurados todo o período escolar dentro de quatro paredes ouvindo o professor. A Internet está disponível para ser usada como suporte, e nem estamos dizendo como protagonista aqui.

A educação tem de ser transformadora. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem auxiliar e têm potencial para isso. Entretanto, em muitos momentos vemos que alunos esperam dos professores uma educação mais tradicional. Por isso, a cultura tem de mudar para avançarmos. Temos de pensar que o ensino remoto e o híbrido nos deram uma nova visão de mundo, e que os professores foram os grandes beneficiados ao ampliarem seu leque de opções com as atividades remotas.

Este trabalho objetivou traçar um paralelo entre os diferentes cenários de ensino – presencial, remoto e híbrido – por meio do discurso da ponta do processo, ou seja, os alunos, através da análise de questionários respondidos por eles. Estes nos mostraram que há possibilidades de exploração do cenário vivenciado para dentro do ensino presencial por meio das respostas dadas. Inclusive se demonstra abertura para isso por parte dos estudantes. Houve a manifestação de que houve aprendizado dentro do ensino remoto e de como estudar nele, apesar de uma preferência pelo ensino

presencial e principalmente pelas trocas vivenciadas neste cenário de educação. Entretanto, trazer elementos do ensino remoto e híbrido para dentro da sala de aula tradicional tem de ser pensado e implementado. Não se pode simplesmente escantear iniciativas que deram certo.

E quando falamos em trazer elementos para dentro da sala de aula presencial não falamos apenas de tecnologias digitais, e sim de metodologias. Como houve uma reinvenção dentro do ensino remoto, o cenário teve de ser repensado, permeado pelas tecnologias digitais, mas elas não foram únicas. Metodologias que colocavam o aluno como protagonista do processo de ensino foram necessárias neste modo, já que se o professor fizer uma aula tradicional expositiva, poderia cansar a todos. Vê-se isso pelo receio em voltar a este modelo (ensino remoto) como demonstrado em algumas falas de alunos. Entretanto, a hesitação num eventual retorno se deve a experiências negativas que foram proporcionadas por uma primeira experiência em ensino remoto, que foi emergencial. Aprende-se com experiências frustrantes fazendo o diferente e procurando o melhor para o aluno e o professor.

6. REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 6 out. 2022a.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 544 de 16 de junho de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 6 out. 2022b.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934 de 1º de abril de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>. Acesso em: 6 out. 2022c.

BRASIL. **Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>. Acesso em: 6 de out. 2022d.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020.

BUENO, Melina Brandt et al. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33814, 2022.

CASTRO, Eder Alonso et al. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade?. **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015. Disponível em: <<https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

- COSTA, Leandro Sousa; CAMARGO, Leonardo Nunes. Disciplina e poder: breves considerações sobre a questão do corpo na filosofia de Michel Foucault. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 1, p. 127-138, 2019.
- DANNER, Fernando. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos UFSJ**, n. 4, 2017.
- DEUS, William Simão de et al. Emergency remote computer science education in Brazil during the COVID-19 pandemic: Impacts and strategies. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1032-1059, 2020.
- FERRI, Fernando; GRIFONI, Patrícia; GUZZO, Tiziana. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020.
- FIGUEIREDO, Tiago D.; RODRIGUES, S.C. Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e179031, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, Aline S. et al. Concepções de estudantes do Ensino Fundamental sobre o SARS-CoV-2. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 20, n. 2, p. 279-297, 2022.
- IFFAR. **Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha** – Resolução Consup 028/2019. Santa Maria, 2019.
- IFFAR. **Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica dos cursos superiores de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha** – Resolução Consup 49/2021. Santa Maria, 2021.
- JAIN, Samta; LALL, Marie; SINGH, Anviti. Teachers' voices on the impact of COVID-19 on school education: Are ed-tech companies really the panacea?. **Contemporary Education Dialogue**, v. 18, n. 1, p. 58-89, 2021.
- JNR, Bokolo Anthony; NOEL, Selwyn. Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Management**, v. 35, n. 6, p. 1136-1150, 2021.
- KHAN, Md Shahadat Hossain; ABDU, Benadjih Oiriddine. Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 4, n. 1, p. 100187, 2021.
- LIMA, Helder de Pádua et al. A VIVÊNCIA DO MEDO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. **Cienc Cuid Saude**, v. 21, p. e58691, 2022.
- LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Do Projeto Pedagógico à aula universitária: aprender a ensinar com TDIC em cursos de licenciatura em Matemática. **Educação em Revista**, v. 36, e220954, 2020.
- MENDES, Ana Rachel Macedo; FINARDI, Kyria Rebeca. Integrating Digital Technologies in Brazilian English Language Teacher Education Through Blended Learning. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e233799, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021.

ROCHA, Kellen Mariane Athaide et al. Remote teaching and COVID-19: perceptions of professors and students about the teaching-learning process of Chemistry and Biochemistry. **Journal of Biochemistry Education**, v. 20, n. 2, p. 298-321, 2022.

RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SENNA, Viviane de; DREHMER-MARQUES, Keiciane Canabarro. Percepções de acadêmicos e professores quanto ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e37711125111-e37711125111, 2022.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro et al. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00331162, 2021.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

ZILSE, Silvana Sueli de Oliveira; WEBER, Arlete Longhi; FLORIANI, Julia Ropelato. Graduação em tempos de pandemia-aulas por videoconferência e percepção dos acadêmicos. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 13, n. 23, p. 1-19, 2021.

Submissão: 31/05/2024

Aceito: 15/08/2024