

## Artigo Original

# Hibridização e desafios da EaD na educação superior

*Hybridization and challenges of DE in higher education*

Autores:

Wanderlucy Czeszak — wanderlucyc@gmail.com

Cathia Papi — cathia.papi@teluq.ca

Sergio Gérin-Lajoie — serge.gerin-Lajoie@teluq.ca

Aristide Tsayem Tchoupou — aristide.tsayem-tchoupou.1@ulaval.ca

## Resumo

O tema deste estudo é o eventual potencial da hibridização e do desenvolvimento de competências digitais para superar desafios do ensino virtual relacionados aos efeitos causados pelo isolamento do aluno. A pesquisa é básica, exploratória e realizada na internet, com uma abordagem de métodos mistos e metodologia *survey*. Trata-se de um recorte realizado a partir de uma revisão de literatura envolvendo 301 estudos entre 2012 e 2022, sobre como lidar com o isolamento na educação a distância (EaD). Foram selecionados 47 estudos que abordam a formação híbrida. O estudo concluiu que há potencial na hibridização para auxiliar na redução do isolamento do aluno.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido; EaD; Isolamento; Competências digitais; Educação superior.

## Abstract

The topic of this study is the possible potential of hybridization and development of digital skills to overcome challenges of distance education (DE) related to the effects caused by student isolation. The research is basic, exploratory, and web-based, with a mixed methods approach and survey methodology. This is a cutoff performed from a literature review involving 301 studies between 2012 and 2022 on how to deal with isolation in distance education (DE). Forty-seven studies addressing hybrid education were selected. The study concluded that there is potential in hybridization assisting in reducing student isolation.

**Keywords:** Hybrid education; DE; Isolation; Digital skills; Higher education.

## 1. Introdução

Aprender a distância não é fácil. Trata-se de um processo que envolve mudanças de paradigmas e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, em grande parte relacionado a uma formação adequada que possibilite aos sujeitos envolvidos a adoção de comportamentos e atitudes que contribuam para a sua construção de conhecimento. Assim, o ensino a distância pode enfrentar desafios devido a uma série de fatores associados ao comportamento do aluno e do professor, bem como a ações (ou a falta delas) por parte das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, este breve estudo propõe-se a apresentar e discutir as causas de alguns desafios relacionados ao isolamento do aluno, e sua consequente evasão, baixo rendimento ou não rematrícula em cursos a distância, bem como a apontar algumas estratégias para superá-los.

Importante ressaltar que o presente estudo está inserido em um contexto de pesquisa maior, realizado a partir de uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de mapear causas, características e estratégias para combater o isolamento na EaD no ensino superior em pesquisas realizadas entre 2012 e 2022. As bases de dados consultadas foram:

Eric, Education Source, Cairn, Erudit e Teacher Reference Center. Dos 301 trabalhos selecionados, o recorte do estudo ora apresentado selecionou 47 artigos envolvendo a formação híbrida. O objetivo é trazer reflexões a respeito da eventual contribuição do hibridismo para auxiliar na forma de lidar com o isolamento do aluno e suas consequências para um curso a distância bem-sucedido.

Este estudo se inicia apontando desafios para a aprendizagem na EaD, relacionados aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente estudantes e professores. Em seguida, são abordadas algumas estratégias para favorecer a aprendizagem, destacando o desenvolvimento de competências digitais e a contribuição do modelo híbrido. Mais adiante, discute-se a importância da interação para lidar com o isolamento e seguir aprendendo, além do valor da adoção de estratégias nas quais sejam criadas comunidades de aprendizagem para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, destacando desafios e abordagens viáveis em MOOCs (*Massive Open Online Course*) e durante o período de confinamento provocado pela pandemia de Covid-19. Por fim, são apresentadas algumas conclusões alcançadas por meio deste estudo.

## 2. Desafios para a aprendizagem na EaD

A sensação de isolamento que acomete o aluno apresenta-se como um importante desafio para a aprendizagem na EaD, sendo o resultado de uma combinação de fatores como sentir-se o único a estudar o assunto, sentir-se deslocado, sentir-se desconectado ou esquecido, além de uma sensação de trabalhar no vácuo, com um mínimo de *feedback* ou engajamento, ou sentir-se não afiliado ou não fazendo parte da instituição de ensino (RUSH, 2015). A origem desses obstáculos pode estar relacionada a atitudes cotidianas tanto do estudante quanto do professor, como discutido a seguir.

### 2.1. Estudantes

No que concerne à ação estudantil, pode-se destacar a relutância dos estudantes em se envolver ativamente em uma variedade de atividades

(conclusão de tarefas, trabalho em grupo, discussões on-line) (SAI *et al.*, 2013), a incapacidade ou falta de vontade dos estudantes de ligar suas *webcams* ou seu hábito de estar conectado, mas não de fato presente e atento (MOESSENLECHNER *et al.*, 2021), atitude bastante observada durante o ensino remoto na pandemia de Covid-19. Da mesma forma, podem ocorrer bloqueios quando os estudantes sentem uma carga de trabalho desigual entre os participantes, um desejo ou necessidade de mais colaboração social, uma falta de continuidade na participação no fórum, ou ainda uma desmotivação por falta de resposta dos colegas às tarefas (PETERS; ROMERO, 2019). Em alguns casos, além da baixa quantidade de trocas, há uma falta de conexão. Por exemplo, um estudo em Quebec constatou que apenas 13% dos 539 estudantes *on-line* de cursos de nível pós-secundário e da universidade eram usuários ativos do ambiente de rede social, enquanto 60,4% eram não usuários (nunca conectados ao ambiente); e cerca de 26,6% eram usuários curiosos (POELLHUBER *et al.*, 2015).

Algumas pesquisas chamam também a atenção para os possíveis abusos do uso de fóruns de discussão e bate-papo em grupo. De fato, além do risco dos estudantes se concentrarem apenas na leitura dos comentários de seus colegas (ADHAM *et al.*, 2018), a falta de conhecimento dos serviços oferecidos pelas IES ou a indisponibilidade de tutores fora das sessões convencionais de tutoria podem levar a uma interação reduzida entre estudantes e atores de apoio (AMPONSAH; USSHER; BENJAMIN, 2021).

É preciso atentar para o fato de que, quando o apoio é fornecido inteiramente a distância, aspectos da interação face a face não são replicados, o que pode levar a uma redução na presença social. Por exemplo, as interações irregulares ou ocasionais não ajudam a construir capital social (DOUGLAS *et al.*, 2022), ou seja, não ajudam a mobilizar um conjunto de recursos de uma rede de relacionamentos.

Assim, conceitos negativos foram relatados no estudo de Peters e Romero (2019) quando os estudantes experimentaram uma carga de trabalho desigual entre os participantes, um desejo ou necessidade de mais colaboração social, uma falta de continuidade na participação no fórum, bem como uma desmotivação por falta de resposta dos colegas às tarefas e um engajamento crítico e reflexivo nas contribuições do fórum.

Entretanto, as barreiras também podem emanar de uma ação pedagógica de má qualidade. Para este fim, Muuro *et al.* (2014) apontam que, apesar dos benefícios potenciais do aprendizado colaborativo, a falta de participação dos membros do grupo e especialmente a falta de *feedback* dos professores são grandes barreiras para uma colaboração *on-line* eficaz. Nesse estudo queniano, os professores não haviam incluído atividades de aprendizagem colaborativa em seus cursos *on-line* e, como resultado, 41% dos participantes não estavam engajados na aprendizagem colaborativa. No caso dos MOOCs, a falta de presença de educadores é também uma queixa comum dos alunos, bem como a falta de *feedback* personalizado (ZHU; BONK; SARI, 2018). Vale ressaltar que ainda que se trate de uma estratégia de tutoria amplamente utilizada, especialmente nos MOOCs, o fórum de discussão costuma criar confusão e desconforto para o estudante entre a necessidade de apoio acadêmico e a necessidade de relações sociais, como descrevem Baxter e Haycock (2014) em seu estudo. Os autores mostram que um fórum muito grande (2.800 estudantes, no caso deste estudo) gera isolamento e pode ser apontado como um desafio para o aprendizado.

## 2.2. Professores

Os professores podem ser orientados para alimentar a continuidade do aprendizado através de contextos e práticas, incentivando atividades de colaboração entre pares, estratégias de aprendizado digital e engajamento em cenários profissionais e acadêmicos. De fato, tal ênfase pedagógica de aprendizagem ao longo da vida pode apoiar e capacitar as ecologias de aprendizagem dos estudantes (PETERS; ROMERO, 2019).

Assim, na pesquisa de Romeo *et al.* (2017), estudantes de graduação matriculados em quatro seções de cursos de espanhol do primeiro e segundo anos apreciaram os esforços dos professores. Por outro lado, lamentaram os desafios colocados pelas dificuldades técnicas e expressaram preocupação em utilizar a tecnologia em seu próprio benefício. Enquanto os alunos de ambas as seções dos cursos mostraram um progresso consistente de pelo menos um nível principal completo para alunos do primeiro ano e dois subníveis, ou um nível completo para alunos do segundo ano em termos de habilidades orais e escritas, houve diferenças claras e

consideráveis dependendo do uso da tecnologia por cada instrutor e do uso da tecnologia por seus alunos. O acesso a recursos autênticos na internet e sistemas *on-line* como um LMS (*Learning Management System*) em todo o *campus* pode contribuir para o ensino, e usando a tecnologia, os professores podem gerenciar e aprimorar a instrução de uma forma que pode trazer eficiência ao processo. É fundamental, portanto, que oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo sejam fornecidas para que os professores possam explorar novas ferramentas e aprender a usá-las habilmente em sua prática (ROMEO *et al.*, 2017).

A pesquisa de Tirnovali e Kilic (2013) na Turquia, referente às atividades sociais (que possibilitem aos estudantes se reunirem presencialmente e que promovam a consciência de ser um estudante universitário) e de apoio (como dúvidas sobre os recursos tecnológicos, aconselhamento psicológico, apoio financeiro etc.), conclui que o arranjo de tempo é projetado de tal forma que os estudantes universitários participantes do estudo possam consultar os professores nos períodos reservados para as atividades de ensino, solucionando suas dúvidas. Desse modo, a conscientização sobre a noção de pertencer a um grupo pode ser cultivada através da interação com os professores e colegas, refletindo o cuidado e preocupação dos professores com seus alunos. No entanto, apenas um terço dos alunos apontam que tais medidas descritas são, de fato, colocadas em prática, implicando no seu sucesso acadêmico.

### 3. Buscando favorecer a aprendizagem

Sentimentos de isolamento vivenciados pelos estudantes podem, às vezes, levá-los a abandonarem os cursos *on-line*. Assim, o desenvolvimento de competências digitais - capacidade de utilizar, compreender e aplicar efetivamente as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e ética -, bem como a adoção do hibridismo - abordagem que combina elementos do ensino presencial com o ensino *on-line*, aproveitando o melhor de cada modalidade para promover a aprendizagem dos alunos. Nessa abordagem, os estudantes aprendem pelo menos em parte em um ambiente *on-line*, com algum controle sobre o tempo, lugar, ritmo e espaço de aprendizagem, além de pelo menos parte do conteúdo e instrução entregues *on-line* (CHRISTENSEN *et al.*, 2009). O presente estudo



aponta o desenvolvimento de competências digitais e o ensino híbrido como estratégias capazes de auxiliar a reduzir tal isolamento, como discutido a seguir.

### 3.1. Desenvolvimento de competências digitais

De acordo com Dixon-Saxon e Buckley (2020), vários fatores podem ajudar os alunos a não desistirem dos seus cursos. Estes incluem a introdução de uma política ampla de admissão de acesso; o desenvolvimento da competência digital de alunos e professores; a criação de comunidades de aprendizagem; e, por fim, a presença e engajamento do corpo docente (através de *feedback*/comentários oportunos, relevantes e direcionados; e o monitoramento direto dos alunos etc.). Vale ressaltar que, na verdade, todos os fatores aqui citados implicam, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento de competências digitais. A melhor estratégia para o desenvolvimento de tais competências é o planejamento e a oferta de uma formação do professor bem estruturada, para que o professor seja capaz de promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Mbukusa (2015), na Namíbia, é um bom exemplo da importância da formação do professor que seja multiplicada junto aos estudantes. Com 75 estudantes de graduação em uma plataforma de aprendizagem e chamadas telefônicas para supervisão do trabalho do projeto, os grupos de foco e o estudo aprofundado revelaram que os supervisores não deram *feedback* significativo aos estudantes. Além de nenhuma orientação sobre a elaboração de propostas, os comentários dos supervisores eram atrasados e suas correções não eram significativas. O autor enfatiza que as orientações precisam ser claras, as habilidades organizacionais dos supervisores para facilitar o aprendizado significativo também precisam ser revistas e as instruções precisam delinear claramente a tarefa e/ou explicar as expectativas do supervisor.

Nesse sentido, de acordo com a percepção dos professores participantes da pesquisa de Usher *et al.* (2021), envolvendo 195 professores afiliados a 108 instituições acadêmicas diferentes em 35 países, quanto mais interessados nos dados dos alunos, mais os professores estavam dispostos

a adotar medidas sugeridas para melhorar seus cursos. Além disso, os professores mostraram uma maior propensão para tomar decisões baseadas em aprendizagem colaborativa e apoio social e emocional, em comparação com a formação presencial. No entanto, este estudo alerta que a apropriação de competências digitais por parte dos professores não chegou a ocorrer com os alunos, limitando sua capacidade de receber apoio e conselhos pessoais, levando-os a se sentirem socialmente isolados e ignorados, contribuindo para o abandono escolar. Esses desafios podem ser ainda mais difíceis de administrar durante períodos de ensino remoto, quando medidas extremas como quarentena ou bloqueio são tomadas, aumentando sentimentos de solidão dos alunos. Esse estudo de Usher *et al.* (2021) revela a importância da planificação do desenvolvimento de competências digitais dos professores que envolva estratégias de diretrizes aos alunos.

### 3.2. A contribuição do modelo híbrido

Baudrit (2018) fornece uma visão geral interessante das ferramentas, questões e caminhos da atividade de tutoria no ensino superior *on-line*. O autor relata em seu artigo os resultados do estudo de Garner e Dilloway (2001), no qual estudantes com deficiências que nunca haviam encontrado tutores pessoalmente sentiam-se isolados. A pesquisa conclui que um dispositivo híbrido que permite um encontro físico entre as partes interessadas pode ajudar a reduzir os sentimentos de isolamento. Além disso, para evitar o sentimento de abandono, os tutores devem estar mais próximos dos alunos por meio de encorajamento e *feedback* positivo (BAUDRIT, 2018).

Nesse sentido, no contexto universitário saudita, Aljohani (2021) sugeriu algumas estratégias para combater o isolamento. Estas incluem, por um lado, em um contexto de aprendizagem síncrona ou assíncrona, encontros virtuais e interações sociais, permitindo que os estudantes permaneçam em contato com seus amigos e colegas. Por outro lado, o autor propõe que os estudantes aprendam, de maneira independente ou por meio de iniciativas institucionais, algumas práticas positivas para apoiar sua saúde mental e reduzir sua ansiedade, desenvolvendo um senso de controle para mitigar o risco de desconexão. Além disso, no caso



específico da formação híbrida, a sala de aula virtual, ao mesmo tempo em que permite aos estudantes compartilhar conhecimentos e experiências em tempo real sem ficar isolados de situações da vida real, reduz sua ansiedade e sua sensação de isolamento, bastante recorrentes em um ambiente virtual de aprendizagem (O'FLAHERTY; LAWS, 2014).

É, portanto, importante ressaltar que a comunidade do curso e a comunidade pessoal do estudante são essenciais para o seu engajamento no aprendizado *on-line* ou híbrido (BORUP et al., 2020). Determinados elementos de apoio estão alinhados com tipos específicos de atores de apoio: elementos de apoio ao engajamento cognitivo (ensino e colaboração), elementos de apoio ao engajamento comportamental (solução de problemas e orientação, organização e administração, monitoramento do progresso) e elementos de apoio ao engajamento afetivo (comunicação e relacionamentos), além da riqueza proporcionada por atividades em pares (PAPI, 2013).

Destaca-se que a adoção de algumas ferramentas digitais pode auxiliar no combate ao isolamento. Um exemplo é a plataforma de ensino WeChat no ensino interativo de tradução. Com 60 alunos do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Shaoyang, na China, em um curso de aprendizagem híbrida, Shi e Luo (2016) apontaram que os materiais e textos de tradução podem ser compartilhados imediatamente e facilmente. Os alunos podem colaborar simultaneamente na tradução, e a conta WeChat do aluno pode ser vinculada ao sistema de administração educacional para obter recursos interativos mais personalizados. Os autores enfatizam que a plataforma de ensino WeChat é útil para aumentar o interesse dos estudantes e sua disposição para interagir com os professores na plataforma, por meio de um ambiente de aprendizagem amigável e com *feedback* imediato.

Dessa forma, os atributos da mídia continuam sendo um fator importante no ensino a distância. No caso específico de formação híbrida, o acesso adicional a vídeos instrucionais na plataforma (Moodle, por exemplo), pode ter um efeito significativo tanto no desempenho do aprendizado quanto na satisfação do aprendizado (NAGY, 2018), inclusive na adoção da aprendizagem invertida.

## 4. Interagir para seguir aprendendo

A sensação de isolamento também pode ser reforçada pela qualidade percebida ou real das interações aluno-estudante e aluno-professor. Portanto, a promoção da interação geralmente possui potencial para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e a redução da sensação de isolamento, a partir da adoção de algumas estratégias.

### 4.1. Algumas estratégias para promover a interação

O estudo qualitativo da Mays (2016) destaca a ligação com os colegas através de interações *on-line* entre 19 estudantes participantes não residentes (calouros, alunos do segundo grau, juniores e seniores de vários cursos) em uma gama de disciplinas acadêmicas oferecidas em cursos híbridos e *on-line* em uma instituição americana. Os estudantes interagiram com seus colegas trocando *e-mails* ou através de mensagens no ambiente virtual de aprendizagem (fóruns, grupos de pesquisa), a fim de resolver dúvidas, desenvolver seu aprendizado e realizar as atividades propostas nas disciplinas. Os participantes relataram reações mistas às experiências de trabalho em grupo *on-line*. A experiência de grupo *on-line* foi descrita como positiva se o participante conhecesse outros membros do grupo de cursos anteriores, ainda que para alguns participantes os projetos de grupo resultaram na divisão do projeto em partes a serem realizadas por indivíduos, sem qualquer colaboração.

Assim como na pesquisa de Mays (2016), observa-se em Rausch e Crawford (2012) que as relações estabelecidas anteriormente entre os participantes (seja entre alunos ou entre alunos e professores) tendem a favorecer interações e o aprendizado nos cursos. Com base na pesquisa realizada em um programa de doutorado americano em formação híbrida de liderança, esses pesquisadores acreditam que a formação de grupo e um senso de pertencimento são mais proficientemente introduzidos com pelo menos uma sessão inicial presencial que forneça a base para futuras medidas de sucesso e normas de grupo. A interação social da sessão presencial, combinada com a sala de aula virtual, parece melhorar o processo de aprendizagem ao equilibrar os aspectos relacionados à presencialidade

com a virtualidade assíncrona para análise, reflexão e síntese. O desejo de pertencimento é a razão pela qual muitas pessoas se sentem muito desconfortáveis com o aprendizado estritamente *on-line*, pois não se sentem parte de um grupo em relação a um curso específico, programa ou mesmo universidade, durante a experiência de aprendizagem.

Tanto a interação como o *feedback* do professor podem desempenhar também papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como é visto na pesquisa de Vaughan e Cloutier (2017) sobre a avaliação de um curso híbrido no Canadá, na qual os primeiros alunos de graduação do programa de parceria e quatro assistentes de pesquisa de graduação ficaram bastante satisfeitos com a comunicação dos professores via *e-mail*, com a discussão das notas e avaliações, com a interação com o professor e as atividades fora do curso, discussão de ideias e leituras, conselhos sobre planos de carreira e interação em torno de projetos de pesquisa fora do horário das aulas.

O envolvimento e participação dos estudantes também podem se revelar como recursos poderosos na busca pelo sucesso em cursos a distância, como mostram os participantes da pesquisa O'Flaherty e Laws (2014) em um curso híbrido de enfermagem. Eles relataram que sua experiência de sala de aula virtual atendeu suas expectativas iniciais: tal modelo permitiu compartilhar conhecimentos e experiências significativas em tempo real sem ficar isolados de situações do mundo real. Além disso, a participação na sala de aula virtual aumentou sua motivação, reduziu sua ansiedade sobre estudar como um estudante externo e reduziu sua sensação de isolamento estudando em um ambiente eletrônico. A maioria deles considerou útil ouvir a gravação de uma sessão de aula virtual, ainda que algumas desvantagens tenham sido apontadas, como a dificuldade de se comunicar com os outros sem indicações não verbais e o tempo necessário para que os estudantes se sentissem à vontade. Ou seja, comparando mais vezes, eles sentiram que podiam participar melhor, o que sugere um cuidadoso balanço entre o tempo destinado à interação virtual e à presencial, a fim de que os alunos obtenham resultados satisfatórios.

Vale ainda sublinhar que, no que diz respeito às interações virtuais, a integração de tecnologias de redes sociais no aprendizado pode agregar

valor e merece ser incentivada, seja o curso totalmente *on-line* ou híbrido, conforme apontam resultados da pesquisa americana de Thoms e Eryilmaz (2015), abordando o apoio entre pares de alunos universitários na plataforma X (ex-Twitter) em um curso *on-line*, ressaltando a importância da presença social na aprendizagem.

## 4.2. A comunidade de aprendizagem

A criação de uma comunidade de aprendizagem exerce papel importante no desenvolvimento da sensação de pertencimento, e tal criação, ainda que possa algumas vezes se dar por iniciativas dos estudantes, geralmente ocorre a partir de uma ação planejada do professor. Assim, com base nos três pilares da comunidade de inquérito (presença docente, presença cognitiva e presença estudantil), essenciais para uma transação educacional, a presença do professor é proeminente na concepção de cursos de educação a distância devido à sua influência na presença cognitiva e na presença do estudante. De fato, existe uma correlação positiva significativa e forte entre a presença do professor e a presença cognitiva na educação a distância assíncrona (VAN DER MERWE, 2014).

Nesse sentido, em programas que requerem menos cursos e, portanto, menos interação e menos trocas, como os doutorados *on-line*, as comunidades de aprendizagem, divididas em quatro subcomunidades (turma, sala virtual, grupos de amizade e grupos de estudo), podem ser determinantes no aprimoramento da identidade coletiva, da coesão, da socialização e do desempenho dos estudantes (BERRY, 2017).

## 4.3. Estratégias de apoio em MOOCs

Quando o *e-learning* é gratuito e aberto a um público mais amplo, o apoio, embora ainda essencial, é mais complexo. Uma primeira dificuldade reside em manter todos os estudantes engajados e participantes (NAJAFI *et al.*, 2015).

A partir da experiência de ensino híbrido baseada no MOOC, Zhao e Song (2020) sugerem que o b-MOOC promoveu a autonomia de aprendizado, melhorou a estratégia de aprendizado e aumentou a interação e

o tempo gasto, embora nenhum efeito óbvio de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos de graduação no curso de Inglês para Negócios tenha sido observado. O termo "b-MOOC" refere-se a *Blended Massive Open Online Course*, um tipo de curso *on-line* que combina elementos do ensino presencial com recursos de aprendizado *on-line*. Em um b-MOOC, os alunos podem participar de sessões presenciais, interagindo com instrutores e colegas, além de acessar materiais de curso *on-line*, como vídeos, leituras e atividades, por meio de uma plataforma de aprendizado virtual. Os autores ressaltam que várias formas de interação *on-line* e *off-line*, incluindo discussões em fóruns e grupos de discussão, facilitaram o engajamento dos alunos e o aprendizado ativo.

O envolvimento e o apoio mútuo parecem ser mais fáceis quando o MOOC é parte de uma experiência de formação híbrida, como destacado pelo caso estudado por Onah, Pang e Sinclair (2022), onde muitos alunos do primeiro ano de um curso de segurança informática no Reino Unido se juntaram aos alunos que já haviam feito o curso, incluindo o MOOC, a fim de encontrá-los ocasionalmente em classe para discutir exercícios e tarefas.

#### 4.4. A Covid-19 e a exacerbação de desafios

A ocorrência da pandemia de Covid-19 e as fases de contenção que ela induziu motivaram muitos pesquisadores a explorar novas estratégias de apoio. Um novo conceito, o ensino a distância de emergência, surgiu, em forma de um dispositivo visando a fornecer educação temporária de maneira rápida e confiável, ao invés de recriar um ecossistema educacional robusto. Ao implementar tal sistema, os professores se concentram em atividades de *coaching* que promovem as interações aluno-estudante e aluno-professor (PEIMANI; KAMALIPOUR, 2021).

Colaborar e compartilhar anedotas e consultas, priorizando a construção de comunidades é destacado no estudo de Mattingly e Marrs (2021) como um fator para combater o isolamento durante a pandemia em um curso de graduação em técnicas de balé, história do balé e estudos de dança. Por meio da adoção de um ensino colaborativo, semelhante à forma como os bailarinos conduzem uma aula de balé, seus métodos enfatizam

o processo e a indeterminação em vez de resultados e expectativas. A discussão colaborativa entre alunos e entre alunos e professor contrariam abordagens pedagógicas baseadas na competição, no individualismo e no paternalismo. Em várias entrevistas, os estudantes observaram que o pensamento crítico, a escrita e a comunicação são benéficas, mas não fáceis ou confortáveis.

Por fim, ainda que a maioria dos estudantes participantes de pesquisa belga de Six (2020) sintam-se inicialmente curiosa e motivada para aprender a administrar vários recursos tecnológicos, eles experimentam momentos de medo e insegurança sobre os desafios que enfrentam. A pandemia, portanto, ao mesmo tempo que criou oportunidades de aprendizado, enfatizando o uso de recursos digitais, desafiou professores e alunos, por um lado aumentando a desigualdade e, por outro, priorizando a busca por novas formas de interagir.

## 5. Conclusão

O estudo ressalta o potencial da hibridização para reduzir a sensação de isolamento do aluno, enfatizando que essa modalidade pode promover a interação entre pares e com o professor. No entanto, destaca a necessidade de um planejamento efetivo por parte dos professores e instituições de ensino, para que os benefícios da hibridização, como pesquisa, resposta reflexiva, autonomia e personalização proporcionadas pelos recursos digitais, possam ser aproveitados ao máximo, juntamente com a interação, o debate e as trocas proporcionadas pelos momentos presenciais. Assim, o estudo defende que o melhor dos dois mundos pode atuar em conjunto para promover um processo de ensino-aprendizagem abrangente, diversificado e inclusivo.

Além disso, o estudo destaca a importância do desenvolvimento de competências digitais tanto para professores quanto para alunos. Argumenta que o desenvolvimento dessas competências, especialmente por meio da formação dos professores, permite que eles orientem os alunos no uso consciente dos recursos digitais, na construção de conhecimento crítico e na autorregulação da aprendizagem. Ao desenvolver essas competências, tanto professores quanto alunos podem maximizar o aproveitamento dos



recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem, reduzindo a sensação de isolamento e potencializando o aprendizado.

Por fim, o estudo conclui incentivando pesquisas futuras a explorar uma variedade de combinações possíveis entre diferentes tipos de interação, modalidades de ensino e formas de aprender e ensinar, sugerindo que ainda há muito a ser investigado nesse campo.

## Referências Bibliográficas:

ADHAM, R. *et al.* The use of avatars in gender segregated online learning within MOOCs in Saudi Arabia--A rwaq case study. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 1, p. 202-220, 2018.

ALJOHANI, N. Shifting focus to online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Universities: Challenges and opportunities. **Education for Information**, v. 38, n. 1, p. 37-51, 2022.

AMPONSAH, S.; USSHER, Y.; BENJAMIN, K. A. Availability and access to support services in a blended learning environment. **International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)**, v. 17, n. 1, p. 57-71, 2021.

BAUDRIT, A. Distance university tutoring: examination of a method based on communication mediated by ICT. **Revue française de pédagogie**, v. 202, n. 1, p. 117-138, 2018.

BAXTER, J. A.; HAYCOCK, J. roles and student identities in online large course forums: implications for practice. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 1, p. 20-40, 2014.

BERRY, S. Student support networks in online doctoral programs: exploring nested communities. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 12, p. 33-48, 2017.

BORUP, J. *et al.* Academic communities of engagement: an expansive lens for examining support structures in blended and online learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 2, p. 807-832, 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. Disrupting class: disruptive innovation will change the way the world learns. **Education Review**, 2009.

DIXON-SAXON, S.; BUCKLEY, M. R. Student selection, development, and retention: a commentary on supporting student success in distance counselor education. **Professional Counselor**, v. 10, n. 1, p. 57-77, 2020.

DOUGLAS, K. A. *et al.* How engineering instructors supported students during emergency remote instruction: A case comparison. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 30, n. 3, p. 934-955, 2022.

GARNER, R.; DILLOWAY, M. **Virtual tutor training – The job experience**. In: EDMEDIA + INNOVATE LEARNING. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2001. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8269/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MATTINGLY, K.; MARRS, K. Searching for the yet unknown: Writing and dancing as incantatory practices. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 7, p. 195-210, 2021.

MAYS, T. Graduate Inquiry: social capital in online courses. **Mid-Western Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 162-186, 2016.

MBUKUSA, N. R. Distance education undergraduate students' experiences of project work supervision in Namibia. **International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)**, v. 6, n. 3, p. 112-124, 2015.

MOESSENLECHNER, C. *et al.* Switching gears: online teaching in higher education in the first wave of the COVID-19 pandemic. **International Journal of Advanced Corporate Learning**, v. 14, n. 2, p. 27-43, 2021.

MUURO, M. E. *et al.* Students' perceived challenges in an online collaborative learning environment: a case of higher learning institutions in Nairobi, Kenya. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 15, n. 6, p. 132-161, 2014.

NAGY, J. T. Evaluation of online video usage and learning satisfaction: an extension of the technology acceptance model. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 1, 2018.

NAJAFI, H. *et al.* University of Toronto Instructors' Experiences with Developing MOOCs. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 3, p. 233-255, 2015.

O'FLAHERTY, J. A.; LAWS, T. A. This study shows that although teachers have the potential to connect with and learn from individuals all over the world, their connections are various and diverse (see Table 9). Some participants practiced linking with only a few others, while some participants stretched their learning by creating a wider range of connections. **Nurse Education in Practice**, v. 14, n. 6, p. 654-659, 2014.

ONAH, D. F. O.; PANG, E. L. L.; SINCLAIR, J. E. Investigating self-regulation in the context of a blended learning computing course. **International Journal of Information & Learning Technology**, v. 39, n. 1, p. 50-69, 2022.

PAPI, C. Richesse du tutorat de pairs dans une formation hybride. Analyse de l'activité des moniteurs C2i. Em: Paris: L'Harmattan, 2013. p. 141-158.

PEIMANI, N.; KAMALIPOUR, H. Online education in the post

COVID-19 era: students' perception and learning experience. **Education Sciences**, v. 11, n. 10, p. 633-633, 2021.

PETERS, M.; ROMERO, M. Lifelong learning ecologies in online higher education: students' engagement in the continuum between formal and informal learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 4, p. 1729-1743, 2019.

POELLHUBER, B.; RACETTE, N.; CHIRCHI, M. De la présence dans la distance par la visioconférence Web. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 9, n. 1-2, p. 63-77, 2012.

RAUSCH, D. W.; CRAWFORD, E. K. Cohorts, Communities of Inquiry, and Course Delivery Methods: UTC Best Practices in Learning--The Hybrid Learning Community Model. **Journal of Continuing Higher Education**, v. 60, n. 3, p. 175-180, 2012.

ROMEO, K. et al. Exploring blended learning in a postsecondary spanish language program: observations, perceptions, and proficiency ratings. **Foreign Language Annals**, v. 50, n. 4, p. 681-696, 2017.

RUSH, P. Isolation and connection: the experience of distance education. **International Journal of E-Learning & Distance Education**, v. 30, n. 2, 2015.

SAI, G. T. B.; LIN, A. L. W.; BELAJA, K. Challenges faced by distance learners to learn the english language at the school of distance education, Universiti Sains Malaysia. **Malaysian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2013.

SHI, Z.; LUO, G. Application of WeChat teaching platform in interactive translation teaching. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 11, n. 9, p. 71-75, 2016.

SIX, M.-L. Crise de la COVID-19: de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. **Revue internationale des technologies**

**en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 42-49, 2020.

THOMS, B.; ERYILMAZ, E. Introducing a Twitter discussion board to support learning in online and blended learning environments. **Education and Information Technologies**, v. 20, n. 2, p. 265-283, 2015.

TIRNOVALI, A.; KILIC, F. Support and social activities in internet-based distance education. **Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)**, v. 14, n. 3, p. 261-285, 2013.

USHER, M.; HERSHKOVITZ, A.; FORKOSH-BARUCH, A. From data to actions: Instructors' decision making based on learners' data in online emergency remote teaching. **British Journal of Educational Technology**, v. 52, n. 4, p. 1338-1356, 2021.

VAN DER MERWE, M. D. V. DER. Community of inquiry framework: employing instructor-driven measures in search of a relationship among presences and student learning outcomes. **International Journal of Learning Technology**, v. 9, n. 3, p. 304-320, 2014.

VAUGHAN, N.; CLOUTIER, D. Evaluating a blended degree program through the use of the NSSE framework. **British Journal of Educational Technology**, v. 48, n. 5, p. 1176-1187, 2017.

ZHAO, S.; SONG, J. Students' Perceptions of a learning support initiative for b-MOOCs. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, v. 15, n. 21, p. 179-194, 2020.

ZHU, M.; BONK, C. J.; SARI, A. R. Instructor Experiences Designing MOOCs in higher education: pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. **Online Learning**, v. 22, n. 4, p. 203-241, 2018..