

Ensino presencial *versus* ensino a distância: percepção dos estudantes de uma escola de saúde

Ilda Maria Poças^{1,2}, Ana Grilo³⁻⁵, Carina Silva^{4,6,7}, Ana Pinto Homem³, Carina Gomes³, Carolina Rodrigues³, Inês Francisco³, Inês Silva³, Mariana Dragão³, Patrícia Nogueira³

1. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal.
2. CeIED – Centro de estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
3. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal.
4. H&TRC – Health & Technology Research Center, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. CICPsi – Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
6. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal. patricia.isabel.nogueira@gmail.com
7. Centro de Estatística e Aplicações da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

RESUMO: Introdução – Perante a situação pandémica da COVID-19, com início em 2020, as instituições de ensino superior necessitaram de se adaptar, transitando do ensino presencial para ensino de emergência a distância e, por isso, em formato *online*. **Objetivos** – Analisar a percepção dos estudantes de uma escola superior de saúde face à transição de ensino, focando-se principalmente na preferência e satisfação pelo tipo de ensino, nas dificuldades de adaptação, na motivação, nas alterações dos estados emocionais, no desempenho académico, nas competências adquiridas e nas alterações visuais, como a manifestação de sensação de ardor ocular e olho seco, cefaleias e peso ocular. **Método** – Realizou-se uma investigação descritiva através da aplicação de um questionário *online* à amostra em estudo. Os dados foram analisados através do SPSS. **Resultados** – Os resultados obtidos indicaram que, das 517 respostas, 40,4% ($n=207$) afirmaram preferir o ensino presencial, 43,9% ($n=207$) afirmaram sentir maiores dificuldades na adaptação ao ensino prático, sendo que 29,3% ($n=143$) afirmaram estar mais satisfeitos com as aulas teóricas contrariamente às aulas práticas. **Conclusão** – Os estudantes mostraram-se de uma forma geral insatisfeitos com o ensino à distância, em particular com as aulas práticas, uma vez que se verificou nesta tipologia de ensino uma manifestação negativa na adaptação, nos estados emocionais, na motivação e nas capacidades académicas dos estudantes, bem como uma manifestação positiva no que toca à preferência dos estudantes pelo ensino presencial.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino de emergência a distância; Ensino superior; Percepções dos estudantes.

Face-to-face versus distance learning: perception of students in a health school

ABSTRACT: Introduction – Facing the pandemic situation of COVID-19, which occurred in 2020, higher education institutions needed to adapt, transitioning from face-to-face teaching to distance emergency teaching, and therefore, in an online format. **Objectives** – To analyze the perception of students from a higher school of health, facing the teaching transition, focusing mainly on the preference and satisfaction for the type of teaching, adaptation difficulties, motivation, changes in emotional states, academic performance, acquired skills, and visual changes. **Methods** – Descriptive research was conducted by applying an online questionnaire to the sample under study. The data were analyzed using SPSS. **Results** – The results obtained indicated that, of the 517 answers, 40.4% ($n=207$) stated that they preferred face-to-face teaching, 43.9% ($n=207$) felt that they had greater difficulty in adapting to practical teaching, and 29.3% ($n=143$)

were more satisfied with theoretical classes as opposed to practical classes. **Conclusion** – In the sample under study, there is dissatisfaction with distance learning, particularly in practical classes, as it was the type of learning that presented the most difficulties in adaptation, with an intensification of negative emotional states, a decrease in motivation, and a decrease in the student's academic skills, as well as a preference for face-to-face learning.

Keywords: COVID-19; Emergency distance learning; Higher education; Student perceptions.

Introdução

O início do ano 2020 foi marcado pelo aparecimento de uma pandemia, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que se traduziu numa situação de risco para a saúde pública. Perante esta situação, o governo português declarou o estado de emergência e, conseqüentemente, um período de confinamento obrigatório¹⁻³. Perante o confinamento e o encerramento das escolas, cada instituição de ensino superior implementou medidas adaptativas de forma a assegurar a normalidade do processo de aprendizagem⁴⁻⁵. Dado que o ensino de emergência a distância é uma situação sem precedentes, estando dependente dos recursos disponíveis *online*, foi necessária uma rápida adaptação à educação virtual.

O ensino de emergência a distância apresenta-se como a solução imposta para a prossecução dos estudos e aprendizagem em situação pandémica, através da utilização de instrumentos de ensino e avaliação disponíveis *online*⁶. No entanto, a eficácia das plataformas de ensino a distância está intrinsecamente ligada às competências do utilizador e ao nível de interação estabelecido entre o docente e os estudantes⁷. Os maiores desafios comumente encontrados no ensino a distância consistem na capacidade de manter a qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a falta ou limitação de acesso a dispositivos eletrónicos e Internet^{4,6}. Salienta-se que as dificuldades são acrescidas no ensino de emergência a distância, uma vez que as circunstâncias não permitiram a devida preparação, ao contrário do tradicional ensino a distância⁸⁻⁹.

À medida que a situação pandémica do país melhorou e o número de infeções por dia causado pelo vírus SARS-CoV-2 diminuía, o ensino de emergência a distância foi substituído por um modelo de ensino híbrido. Trata-se de um tipo de ensino onde o funcionamento e as características que lhe são inerentes dependem das indicações impostas por cada instituição¹⁰ e integra períodos de ensino a distância, através de recursos *online*, complementados por períodos de ensino presencial⁴.

A adaptação ao ensino de emergência a distância em contexto académico corresponde à capacidade do estudante em integrar-se no ensino superior e respetivo tipo de ensino adotado pela instituição que frequenta¹¹. Na transição do ensino presencial para o ensino a distância, durante o período de adaptação, surgiram dificuldades e desafios, como a capacidade de manter a qualidade de ensino e aprendizagem e as limitações no acesso a dispositivos eletrónicos e Internet^{4,6}. A capacidade de adaptabilidade do estudante influencia a sua prestação académica e, conseqüentemente, poderá afetar a satisfação, a motivação e a percepção de aprendizagem¹¹⁻¹².

A satisfação face ao ensino de emergência a distância é entendida como sendo a sensação de felicidade que surge quando a percepção que o estudante tem da sua educação e desempenho académico obtido corresponde às suas expectativas iniciais¹³⁻¹⁴. Em relação aos estudantes do ensino superior, diversos fatores têm sido apontados como possíveis potenciadores da satisfação: a média geral, os fatores pessoais, os fatores institucionais, a relação entre docente e estudante, a relação com os colegas, o conteúdo das unidades curriculares/curso, a qualidade dos equipamentos/métodos disponíveis para aprendizagem e ainda o próprio desenvolvimento do estudante e da sua independência¹³.

Devido à incerteza derivada da pandemia, ao confinamento que impossibilitou atividades *outdoor* do quotidiano, derivada da mudança no tipo de ensino e das dificuldades na adaptação de cada indivíduo, estes fatores podem ter tido impacto nos estados emocionais, influenciando a motivação e o desempenho académico⁷. As emoções são reações desencadeadas por diferentes estímulos no ambiente pessoal e social de cada indivíduo, sendo específicas de cada um pela forma como este se expressa, sente e interpreta o meio que o envolve¹⁵. A motivação refere-se à vontade pessoal para realizar uma determinada atividade, por exemplo, a vontade que o estudante tem de aprender. A motivação também se relaciona com a satisfação inerente à atividade escolar a desempenhar e a intenção de atingir um determinado objetivo, tendo impacto no comportamento do estudante e, conseqüentemente, influenciando, pela positiva ou negativa, as capacidades académicas^{7,16-17}. Estas capacidades são um conjunto variado de atributos que os estudantes possuem e desenvolvem ao longo do seu percurso escolar, estando diretamente relacionadas com a motivação, ou seja, a motivação do estudante é proporcional ao empenho por si empregar, culminando num maior desenvolvimento das capacidades escolares¹⁸.

O desempenho académico é definido como a habilidade que o estudante tem de efetuar as tarefas inerentes à sua condição estudantil, sendo avaliado de forma objetiva através das classificações nos instrumentos de avaliação e a média geral do curso¹⁹. Desta forma, os estados emocionais, a motivação e as capacidades académicas dos estudantes poderão ser influenciadas pela adaptação necessária no período de pandemia, assim como a percepção de aprendizagem é condicionada pela transição para o ensino de emergência a distância. A percepção subjetiva de aprendizagem pode ser definida como o conjunto de mudanças ocorridas na interpretação do estudante face às suas próprias habilidades e nível de conhecimento, antes e depois da expe-

riência de aprendizagem²⁰. Esta percepção é considerada um dos indicadores da aprendizagem do estudante, podendo ser influenciada pela qualidade e eficácia do tipo de ensino, pelo interesse no tópico em estudo e ainda pela interação estudante-docente²⁰⁻²¹.

Devido à situação pandêmica, a educação e a comunidade acadêmica foram sujeitas a uma reestruturação, resultando em incertezas sobre os variados aspectos envolventes, incluindo o processo de aprendizagem. Na tentativa de melhorar e assegurar a normalidade deste último foram levantadas questões sobre o estado de satisfação, motivação e desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que estes se encontram interligados e são parte influente da prestação e resultados.

Assim, o presente estudo tem como principal objetivo conhecer a possível influência da situação pandêmica nas atividades acadêmicas, nas alterações do quotidiano, no bem-estar físico, visual e emocional, na satisfação e na motivação da comunidade estudantil da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL), durante o período de ensino de emergência a distância^{16,22-23}.

Método

A população alvo deste projeto são estudantes da ESTeSL, tendo sido considerado um total de 1.968 estudantes. Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: ser estudante da instituição durante o ano letivo 2020/21 e ter utilizado plataformas *online* ou materiais de aprendizagem retirados da Internet. Por sua vez, os critérios de exclusão integram as estudantes investigadoras do estudo, de forma a manterem a imparcialidade em relação ao mesmo.

O presente projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Ética da ESTeSL (CE-ESTeSL-Nº.17-2021). Para a recolha de dados foi utilizado o questionário de Aguilera-Hermida¹⁵. Este foi inicialmente traduzido por um tradutor profissional, sendo posteriormente a retroversão efetuada por um segundo tradutor independente. A revisão final ficou a cargo de um dos autores do trabalho. Foi testado em estudantes que não fizeram parte da amostra. Posteriormente foi construído através da plataforma *QuestionPro*.

O questionário, apresentado *online*, era constituído por 20 perguntas fechadas, classificadas e avaliadas através de uma escala de Likert de 5 pontos, tendo a divulgação do mesmo sido realizada via *e-mail*.

O questionário teve como principal objetivo analisar a percepção dos estudantes em relação ao ensino de emergência a distância, sendo este constituído por questões que permitem avaliar as condições de trabalho dos estudantes durante o ensino a distância (número de elementos do agregado familiar e em ensino a distância/teletrabalho, local próprio e acesso a ferramentas de suporte necessárias no ensino a distância), a influência do confinamento e do ensino a distância no quotidiano do estudante, na saúde do sistema visual e no seu bem-estar físico (como em relação à prática de *hobbies*, de exercício físico e qualidade de sono), perceber a motivação dos estudantes para continuar o curso (falar com os colegas, socialização diária, interesse nos tópicos das aulas),

conhecer a preferência dos estudantes quanto ao tipo de ensino: presencial *versus* ensino a distância («A minha preferência é o ensino presencial, ensino a distância ou híbrido»), «No início deste semestre senti dificuldades na adaptação ao ensino teórico/prático a distância», «Atualmente estou satisfeito com o funcionamento das aulas teóricas/práticas»), compreender de que forma os estados emocionais dos estudantes foram influenciados («A felicidade», «O sentimento de competência», «O stress», «A ansiedade»), analisar a frequência de uso de ferramentas educacionais utilizadas pelos estudantes (plataforma *online* educacional, vídeos, jogos educacionais, simuladores) e a percepção dos estudantes relativamente ao seu desempenho académico e às competências adquiridas durante o ensino a distância e em comparação com a situação pré-pandemia («Cumprir prazos de entrega», «Gestão de trabalhos de grupo», «Gestão de tempo», «Assiduidade em aulas», «Classificações em avaliações teóricas/práticas», «Interesse e entusiasmo pelas aulas teóricas/práticas»).

A análise dos dados foi realizada através do *software* IBM SPSS v. 26.0, tendo sido obtidas as frequências absolutas e relativas das respostas ao questionário e da caracterização da amostra.

A recolha de dados realizou-se entre 14 de abril de 2021 e 4 de julho de 2021, tendo-se garantido o anonimato dos participantes. A participação foi voluntária e não existiu qualquer tipo de remuneração pela participação no estudo.

Resultados

Obteve-se um total de 729 respostas ao questionário, tendo-se verificado uma taxa de adesão de 70,92%, correspondendo a 517 respostas completas.

Na Tabela 1 é demonstrada a caracterização dos participantes do estudo.

Relativamente ao acesso a ferramentas de suporte durante o ensino a distância, a maioria dos estudantes afirmou ter sempre acesso a um dispositivo digital confiável ($n=462$, 89,4%) e acesso a *software*/ferramentas de comunicação ($n=452$, 87,4%). Somente 59,4% ($n=307$) dos estudantes afirmam ter um acesso estável a Internet na maior parte do tempo e ainda 171 dos estudantes afirmaram utilizar às vezes o suporte para resolução de problemas técnicos (36,9%).

Averiguando a influência que o vírus SARS-CoV-2 teve no quotidiano, na saúde do sistema visual e no bem-estar físico dos estudantes, estes referiram que o tempo em casa aumentou significativamente em 88,5% dos inquiridos ($n=455$), assim como as dores de coluna aumentaram significativamente em 39,5% dos estudantes ($n=94$). Os estudantes alegaram que o tempo despendido a ver TV/programas de entretenimento aumentou ligeiramente para 31,4% dos inquiridos ($n=162$). Contrariamente, a prática de *hobbies*, a atividade física e o exercício físico diminuíram significativamente em 35,2% ($n=182$), 34,4% ($n=178$) e 33,9% ($n=173$), respetivamente, para estes estudantes. As relações interpessoais foram também influenciadas negativamente, ainda que ligeiramente, para 39,4% dos estudantes ($n=201$). Segundo os mesmos, todas as outras atividades, como a qualidade das relações familiares, a qualidade de sono e o apetite não

Tabela 1. Caracterização da amostra

Variável	N	%
Sexo		
Feminino	436	84,3
Masculino	81	15,7
Idade		
18-22 anos	419	81,0
23-27 anos	62	12,0
28-32 anos	14	2,7
33-37 anos	13	2,5
38 ou mais anos	9	1,7
Por quantas pessoas é constituído o seu agregado familiar?		
1	12	2,3
2	58	11,2
3	174	33,7
4	215	41,6
5	46	8,9
> 5	12	2,3
Na sua residência, para além de si, há mais alguém em ensino a distância/ teletrabalho?		
0	224	43,3
1	173	33,5
2	81	15,7
3	25	4,8
4	9	1,7
≥ 5	5	1,0
Em casa, tem acesso a um local próprio para o ensino a distância?		
Sim	464	89,7
Não	53	10,3

sofreram alterações consequentes da pandemia para 56,3% ($n=287$), 35,7% ($n=183$) e 41,9% ($n=103$) dos estudantes, respetivamente, tendo estes respondido com «Não se alterou» ao questionário.

Quando questionados sobre a sua visão, os estudantes afirmaram que sentiram que a qualidade da visão ($n=270$, 53,8%) e a sensação de olho seco ($n=151$, 62,3%) tiveram alterações

e que a sensação de cansaço e ardor ocular ($n=131$, 53,3%), a sensação de peso ocular ($n=125$, 51,2%) e as cefaleias ($n=104$, 42,4%) aumentaram ligeiramente. Na Tabela 2 é possível observar a distribuição de respostas dos estudantes quanto a este critério.

Em relação à preferência pelo tipo de ensino, esta recaiu sobre o ensino presencial ($n=354$, 68,4%) (cf. Tabela 3).

Tabela 2. Distribuição da amostra sobre a influência da COVID-19 em aspetos relacionados com a visão

	Diminuiu significativamente		Diminuiu ligeiramente		Não se alterou		Aumentou ligeiramente		Aumentou significativamente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Influência que COVID-19 teve:</i>										
na qualidade visão	38	7,6	125	24,9	233	46,3	82	16,3	25	5,0
na sensação de olho seco	1	0,4	2	0,8	91	37,6	84	34,7	64	26,4
no cansaço e ardor ocular	1	0,4	2	0,8	50	20,3	131	53,3	62	25,2
na sensação de peso ocular	1	0,4	1	0,4	68	27,9	125	51,2	49	20,1
na presença de cefaleias	3	1,2	3	1,2	88	35,9	104	42,4	47	19,2

Os estudantes foram também questionados quanto à satisfação com o funcionamento das aulas teóricas e práticas, sendo que apenas 29,3% ($n=143$) dos estudantes concordam ligeiramente com a afirmação «Atualmente estou satisfeito com o funcionamento das aulas teóricas». E relativamente às aulas práticas 30,1% ($n=141$) dos estudantes discordam com a afirmação «Atualmente estou satisfeito com o funcio-

namento das aulas práticas». Quanto às dificuldades na adaptação, estas foram sentidas em ambas as tipologias de ensino.

Na Tabela 3 observa-se a distribuição dos estudantes pela preferência em relação ao tipo de ensino, a satisfação com o funcionamento das aulas teóricas e práticas e se sentiram dificuldades na adaptação ao ensino a distância.

Tabela 3. Distribuição da amostra em relação ao grau de concordância

	Discordo totalmente		Discordo ligeiramente		Não concordo nem discordo		Concordo ligeiramente		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A minha preferência é o ensino presencial.	24	4,7	64	12,5	71	13,8	147	28,7	207	40,4
A minha preferência é o ensino a distância.	170	33,1	128	25,0	95	18,5	85	16,6	35	6,8
A minha preferência é o ensino híbrido.	69	13,7	72	14,3	87	17,3	139	27,7	135	26,9
Atualmente estou satisfeito com o funcionamento das aulas teóricas.	53	10,9	96	19,7	94	19,3	143	29,3	102	20,9
Atualmente estou satisfeito com o funcionamento das aulas práticas.	120	25,6	141	30,1	75	16,0	93	19,8	40	8,5
No início deste semestre senti dificuldades na adaptação ao ensino teórico a distância.	95	19,3	84	17,1	83	16,9	130	26,4	100	20,3
No início deste semestre senti dificuldades na adaptação ao ensino prático a distância.	32	6,8	28	5,9	59	12,5	146	30,9	207	43,9

No que diz respeito à frequência de utilização de ferramentas educacionais constatou-se que no período de ensino presencial os estudantes afirmaram recorrer às sessões de aulas síncronas raramente ($n=100$, 28,6%), mas no período de ensino a distância recorreram muito frequentemente ($n=160$, 39,2%).

No ensino presencial pré-pandemia 49% ($n=173$) dos estudantes afirmaram que recorreram muito frequentemente a plataformas *online* educacionais e 33,5% ($n=119$) a redes sociais; 37,4% ($n=133$) e 28,9% ($n=102$) utilizaram, respetivamente, ferramentas de comunicação e ferramentas de vídeo frequentemente. Ocasionalmente, 32,7% ($n=113$) dos inquiridos recorreram a jogos educacionais, 28,6% ($n=100$) e 35,1% ($n=91$) raramente utilizaram aulas síncronas e aulas invertidas, respetivamente, e 44,3% ($n=145$) dos estudantes nunca recorreram a simuladores. Durante o ensino a distância, os estudantes afirmaram que recorreram muito frequentemente às plataformas *online* educacionais ($n=313$, 60,4%), às ferramentas de comunicação ($n=357$, 85,4%), às redes sociais

($n=157$, 37,8%), aos vídeos ($n=144$, 34,6%) e às aulas síncronas ($n=160$, 39,2%). Quanto à utilização dos jogos ($n=104$, 25,6%), os estudantes afirmaram que diminuiu de ocasionalmente para raramente e as aulas invertidas ($n=73$, 25,6%) de raramente para nunca. Já os simuladores continuaram a não ser utilizados por 36,4% ($n=137$) dos estudantes.

A partir da Tabela 4 é possível analisar a perceção dos estudantes sobre as suas capacidades durante o ensino a distância; contudo, é relevante referir que a prestação em sala de aula ($n=219$, 42,9%) e a concentração ($n=218$, 42,7%) pioraram ligeiramente.

Verificou-se que 36,8% ($n=188$) dos estudantes consideraram que a sua perceção de aprendizagem diminuiu ligeiramente nas aulas teóricas e 41,8% ($n=205$) nas aulas práticas durante o ensino a distância. Relativamente às classificações, 47,5% ($n=232$) dos estudantes afirmaram não terem sofrido quaisquer alterações nas avaliações teóricas e 56,8% ($n=260$) dos estudantes reportam a mesma situação para as avaliações práticas.

Tabela 4. Distribuição das capacidades académicas

	Piorou significativamente		Piorou ligeiramente		Não se alterou		Melhorou ligeiramente		Melhorou significativamente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Capacidades escolares										
Cumprir prazos de entrega	18	3,5	57	11,2	345	67,6	58	11,4	32	6,3
Assiduidade em aulas	51	10,0	83	16,3	278	54,7	55	10,8	41	8,1
Gestão de trabalhos de grupo	42	8,2	117	22,9	210	41,1	116	22,7	26	5,1
Discutir tópicos com colegas e/ou professores	65	12,7	182	35,6	199	38,9	53	10,4	12	2,3
Gestão de tempo	102	20,0	143	28,0	113	22,2	101	19,8	51	10,0
Manter uma boa prestação em aula	119	23,3	219	42,9	119	23,3	42	8,2	11	2,2
Concentração	180	35,2	218	42,7	72	14,1	27	5,3	14	2,7
Nível de interação em aulas	142	28,1	164	32,4	140	27,7	46	9,1	14	2,8
Produtividade	105	20,5	184	36,0	101	19,8	95	18,6	26	5,1
Interesse e entusiasmos pelas aulas teóricas	119	23,3	175	34,3	158	31,0	45	8,8	13	2,5
Interesse e entusiasmos pelas aulas práticas	121	24,5	168	34,1	150	30,4	37	7,5	17	3,4

Quanto aos estados emocionais verificou-se que os estudantes sentiram uma ligeira diminuição na sensação de felicidade e no sentimento de competência em 42,4% ($n=218$) e 41,2% ($n=210$), respetivamente. No que diz respeito às sensações como o *stress* e a ansiedade aumentaram significativamente em 50,4% ($n=260$) e 41,8% ($n=215$) dos estudantes e a apatia aumentou ligeiramente em 38,9% ($n=199$) dos mesmos. Além disso, 40% ($n=206$) dos estudantes afirmaram que sentiram que a satisfação de vida diminuiu ligeiramente.

Com o objetivo de averiguar se existiam alterações na motivação dos estudantes para a prossecução dos estudos na transição do período de ensino presencial para o período de ensino a distância agruparam-se um conjunto de diferentes fatores, que podiam ser considerados motivadores ou não.

Verificou-se que tanto no ensino presencial ($n=259$, 70,8%) como no ensino a distância ($n=279$, 55,1%) o fator considerado mais motivador foi “terminar o curso”. Verificou-se também que “a socialização diária” apresentou a maior diminuição como fator de motivação na transição.

Discussão

O presente estudo foi desenvolvido com base na pergunta de partida “Qual a perceção dos estudantes de uma escola superior de saúde da Grande Lisboa sobre o ensino a distância na situação de emergência provocada pelo COVID-19?”, com o objetivo de analisar a perceção da comunidade estudantil de uma escola superior de saúde da Grande Lisboa sobre o ensino de emergência a distância.

Através da informação obtida foi possível aferir que a preferência dos estudantes recaiu sobre o ensino presencial¹². O agregado familiar constituiu um fator influenciador na preferência pelo tipo de ensino, nomeadamente, e defendido pela literatura, quanto maior o número de pessoas pertencentes ao mesmo agregado familiar maior o número de distrações e perda de interesse¹², fazendo com que a preferência recaia pelo tipo de ensino presencial. Segundo alguns autores, a satisfação encontra-se diretamente relacionada com a preferência do ensino, o que leva a crer que os estudantes se encontram mais satisfeitos com o ensino presencial^{12,24-25}.

Em relação à adaptação ao ensino a distância verificou-se que existiu maior dificuldade na adaptação às aulas com componente prática; poderá dever-se à impossibilidade de manuseamento de instrumentos e materiais característicos de um espaço laboratorial das escolas de saúde, assim como pela falta de contacto com o docente e com as práticas necessárias ao desenvolvimento de técnicas e *how-to*, verificando-se insatisfação com o funcionamento das mesmas e traduzindo-se numa perda de interesse e entusiasmo¹². Quanto aos estados emocionais existiu uma percepção de aumento de *stress* e ansiedade por parte dos estudantes, o que irá influenciar negativamente a motivação e a aprendizagem escolar²⁶. Dever-se-ão considerar os resultados negativos obtidos nos estados emocionais para posteriormente serem adotadas medidas que assegurem o sucesso académico. A motivação encontra-se também relacionada com as capacidades escolares, tendo-se verificado que ambas diminuíram, pois a motivação influencia o esforço do estudante nas tarefas²⁷⁻²⁸.

Os estudantes apresentaram, sempre ou na maior parte do tempo, acesso às ferramentas de suporte, o que poderá ter uma influência positiva na percepção de aprendizagem. Tendo em conta a relação entre a aprendizagem teórica e prática e o acesso às ferramentas de suporte é importante realizar mais estudos para compreender e explorar as desigualdades sociais e económicas inerentes às condições dos estudantes^{12,29-30}. Cruzando os dados literários com a frequência do uso das ferramentas educacionais é perceptível que os estudantes começaram a utilizar mais ferramentas após a transição, nomeadamente as plataformas de comunicação e as aulas síncronas. A explicação para o aumento da sua utilização encontra-se no facto das aulas síncronas a distância decorrerem através da plataforma *Zoom*, o que levou a que houvesse maior reconhecimento da mesma pelas variadas comunidades estudantis e, conseqüentemente, à sua utilização³¹.

Quanto à influência do confinamento verificou-se uma redução da prática de *hobbies* e outras atividades, sendo esta redução também identificada na literatura e sendo que este período de insegurança levou a uma redução na vontade de realizar certas atividades³².

Quanto à visão, a qualidade geral da mesma diminuiu; por exemplo, a sensação de ardor ocular aumentou, devido ao aumento do período de exposição a dispositivos eletrónicos, existindo, conseqüentemente, uma diminuição da frequência do pestanejo e, por sua vez, uma diminuição da renovação do filme lacrimal, levando à sintomatologia referida³³. O estudo permitiu entender de que forma o ensino a distância influenciou negativamente a visão dos estudantes e serve

como base para estudos futuros que queiram refletir com maior profundidade sobre as alterações visuais em contexto de pandemia. Quanto ao bem-estar físico constata-se que existe um aumento das dores na coluna e de cefaleias; esta diminuição do bem-estar físico é frequentemente associada ao aumento do *stress* e aos longos períodos de trabalho em frente ao computador³³⁻³⁴.

Por fim, é importante que as metodologias de ensino sejam continuamente adaptadas em função das condições de ensino, presenciais ou a distância. Esta adaptação é importante na componente prática, uma vez que foi onde foram encontradas as maiores barreiras.

O presente estudo apresenta como principal limitação a impossibilidade de generalização de resultados para a população, pois estes centram-se apenas na comunidade académica de uma única escola superior de saúde. Por outro lado, o número de questionários preenchidos por estudantes e docentes ficou aquém do desejável para uma amostra representativa do estabelecimento de ensino referido.

Conclusões e considerações finais

Em suma, foi possível concluir que a preferência reside no ensino presencial, tendo existido dificuldades na adaptação ao ensino a distância, especialmente na adaptação às aulas práticas, sendo esta tipologia aquela onde existe maior insatisfação. Quanto aos estados emocionais verifica-se uma intensificação dos estados emocionais negativos e uma diminuição dos estados emocionais positivos. A motivação e o interesse pelas aulas também diminuiu, refletindo-se num decréscimo das capacidades escolares dos estudantes. Assim, ressalta-se que a percepção da comunidade estudantil nesta transição não foi a mais positiva, existindo insatisfação com o ensino de emergência a distância; e todas as alterações no quotidiano provocadas por esta transição influenciaram por sua vez o bem-estar físico e emocional e ainda a saúde visual, devido à exposição prolongada a dispositivos eletrónicos.

Sendo este panorama algo sem precedentes, algumas das dificuldades sentidas e percepções negativas resultaram da emergência e desconhecimento da situação. No futuro, se em contacto com situação semelhante, seria importante a definição prévia de protocolos de apoio a toda a comunidade académica que englobem todos os procedimentos, *how-to* e apoios necessários a que seja um processo mais uniforme.

Contributo dos autores. Conceptualização, APH, CG, CR, IF, MD e PN; metodologia, APH, CG, CR, IF, IS, MD e PN; investigação, APH, CG, CR, IF, MD e PN; supervisão, IMP, AG e CS.

Referências bibliográficas

- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março. Diário da República. I Série;(55 Suppl 3).
- Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março. Diário da República. I Série;(57 Suppl 1).
- Legislação COVID-19 [Internet]. Diário da República. Available from: <https://dre.pt/legislacao-covid-19>
- García-Morales VJ, Garrido-Moreno A, Martín-Rojas R. The transformation of higher education after the COVID disruption: emerging challenges in an online learning scenario. *Front Psychol.* 2021;12:616059.

5. Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro. Diário da República. I Série;(168).
6. Tabatabai S. COVID-19 impact and virtual medical education. *J Adv Med Educ Prof.* 2020;8(3):140-3.
7. Todri A, Papajorgji P, Moskowitiz H, Scalera F. Perceptions regarding distance learning in higher education, smoothing the transition. *Contemp Educ Technol.* 2021;13(1):ep287.
8. Hodges CB, Moore S, Lockee BB, Trust T, Bond MA. The difference between emergency remote teaching and online learning [Internet]. Virginia Tech, College of Liberal Arts and Human Sciences; 2020. Available from: <http://hdl.handle.net/10919/104648>
9. Ferri F, Grifoni P, Guzzo T. Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. *Societies.* 2020;10(4):86.
10. Ma'arop AH, Embi MA. Implementation of blended learning in higher learning institutions: a review of the literature. *Int Educ Stud.* 2016;9(3):41-52.
11. Oliveira KL, Santos AA, Inácio AL. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior [Academic adaptation and intellectual styles in higher education]. *Estud Interdisc Psicol.* 2018;9(3 Suppl 1):73-89. Portuguese
12. Aguilera-Hermida AP. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *Int J Educ Res Open.* 2020;1:100011.
13. Weerasinghe IM, Fernando RL. Students' satisfaction in higher education: literature review. *Am J Educ Res.* 2017;5(5):533-9.
14. Botek M. Satisfaction with education. *Procedia Soc Behav Sci.* 2013;106:2289-93.
15. Denzin NK. On understanding emotion. New York: Routledge; 2017. ISBN 9781412806749
16. Kumar SP. Impact of online learning readiness on students satisfaction in higher educational institutions. *J Eng Educ Transform.* 2021;34(Spec):64-70.
17. Han J, Yin H, Boylan M. Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Educ.* 2016;3(1):1217819.
18. Maqableh M, Jaradat M, Azzam A. Exploring the determinants of students' academic performance at university level: the mediating role of internet usage continuance intention. *Educ Inf Technol.* 2021;26(4):4003-25.
19. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Educ.* 2019;40(1):133-48.
20. Baber H. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *J Educ eLearning Res.* 2020;7(3):285-92.
21. Kusurkar RA, Cate TJ, Vos CM, Westers P, Croiset G. How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2013;18(1):57-69.
22. Santos HM. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses [The challenges of educating through Zoom in a pandemic context: investigating the experiences and perspectives of Portuguese teachers]. *Práxis Educ.* 2020;15:1-17. Portuguese
23. Vieira KM, Postiglioni GF, Donaduzzi G, Porto CS, Klein LL. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida [Student life during pandemic: social isolation, remote education and life satisfaction]. *EaD Foco.* 2020;10(3):e1147. Portuguese
24. Tichavsky L, Hunt AN, Driscoll A, Jicha K. 'It's just nice having a real teacher': student perceptions of online versus face-to-face instruction. *Int J Scholarsh Teach Learn.* 2015;9(2):2.
25. Gray JA, DiLoreto M. The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *Int J Educ Leadersh Prep.* 2016;11(1):98-119.
26. Heckel C, Ringeisen T. Pride and anxiety in online learning environments: achievement emotions as mediators between learners' characteristics and learning outcomes. *J Comput Assist Learn.* 2019;35(5):667-77.
27. Albelbisi NA, Yusop FD. Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turk Online J Distance Educ.* 2019;20(3):1-16.
28. Sun JC, Lin CT, Chou C. Applying learning analytics to explore the effects of motivation on online students' reading behavioral patterns. *Int Rev Res Open Distrib Learn [Internet].* 2018;19(2):209-27.
29. Organisation for Economic Cooperation and Development. The state of school education: one year into the COVID pandemic [homepage]. Paris: OECD Publishing; 2021. Available from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201d-de84-en
30. UNESCO. Education in a post-COVID world: nine ideas for public action [homepage]. Paris: UNESCO; 2020 [cited 2021 Jul 20]. Available from: <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
31. Murphy MP. COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemp Secur Policy.* 2020;41(3):492-505.
32. Hou WK, Lai FT, Ben-Ezra M, Goodwin R. Regularizing daily routines for mental health during and after the COVID-19 pandemic. *J Glob Health.* 2020;10(2):020315.
33. Akkaya S, Atakan T, Acikalin B, Aksoy S, Ozkurt Y. Effects of long-term computer use on eye dryness. *North Clin Istanb.* 2018;5(4):319-22.
34. Amaral AP, Figueiredo J, Ferreira A, Seco S, Loureiro A, Costa LS. Stress, health and lifestyle behaviours during COVID-19 home confinement in Portuguese adults. *Eur Psychiatry.* 2021;64(Suppl 1):S309-10.

Conflito de interesses

Os autores declaram não possuir quaisquer conflitos de interesse.

Artigo recebido em 28.09.2021 e aprovado em 20.03.2023