

O ensino semipresencial no ISCED-Huíla durante a Covid-19: desafios e perspectivas a partir da percepção de estudantes

Hybrid learning at ISCED-Huíla during Covid-19: challenges and perspectives based on student perceptions

Aprendizaje híbrido en ISCED-Huíla durante la Covid-19: desafíos y perspectivas basadas en la percepción de los estudiantes

José Camôngua Luís¹

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola
josec.luis@isced-huila.edu.ao

Irma Gabriel Francisco²

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola
irma.gabriel@isced-huila.edu.ao

Resumo

A pandemia da Covid-19, que abalou o mundo no final de 2019, implicou mudanças significativas nas relações socioeconómicas e educacionais. Diante deste cenário, com o objetivo de conter a propagação do vírus, a UNESCO anunciou o encerramento temporário das escolas em todo o mundo. Para lidar com esta situação inesperada, o sistema de ensino teve de ser repensado e transformado rapidamente para garantir a continuidade do processo educativo. Neste contexto, o ensino universitário assistiu a mudanças bruscas, impostas por inúmeros *lockdowns*, provocando a transição rápida do ensino presencial para o semi-presencial. Neste sentido, o ISCED-Huíla adoptou, à luz do Decreto Presidencial n.º 59/20 de 3 de Março, a modalidade híbrida com recurso à plataforma G-Suite. O presente estudo visa avaliar o grau de adaptação e satisfação dos estudantes, relativamente ao modelo semi-presencial no ISCED-Huíla no contexto da pandemia. O estudo é de tipo qualitativo-quantitativo e consistiu na aplicação de um inquérito, por meio de um questionário, a estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos do ISCED-Huíla, abrangendo as salas de aula dos municípios da Matala e Caluquembe. Os resultados evidenciam limitações estruturais e tecnológicas e baixa literacia digital, mas também resiliência e empenho por parte dos estudantes. A maioria manifestou preferência pelo ensino presencial devido à reduzida interação e à desigualdade de acesso à internet. Concluiu-se que o ensino semi-presencial, embora desafiante, constitui uma via promissora para modernizar o ensino superior angolano. O sucesso desta transição depende de investimentos tecnológicos, de formação docente e de políticas de inclusão digital que assegurem a qualidade e a equidade educacionais.

¹ Mestre em Geografia Física e Ordenamento do Território pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) ULisboa/Portugal. Investigador afecto ao Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (CIDE, ISCED-Huíla).

² Investigadora afectada ao Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (CIDE, ISCED-Huíla).

Palavras-chave: Ensino Semi-presencial, Pandemia da COVID-19, Percepção dos estudantes

Abstract

The COVID-19 pandemic, which shook the world at the end of 2019, brought significant changes to socioeconomic and educational relations. In this context, and to contain the spread of the virus, UNESCO announced the temporary closure of schools worldwide. To address this unexpected situation, the education system had to be rapidly rethought and transformed to ensure continuity of learning. In this scenario, higher education underwent abrupt changes due to several lockdowns, leading to a rapid transition from face-to-face to blended learning. In this regard, ISCED-Huíla adopted, under Presidential Decree No. 59/20 dated March 3, a hybrid teaching modality using the G Suite platform. This study aims to assess students' adaptation and satisfaction with the semi-presential model at ISCED-Huíla during the pandemic. The research employed a qualitative-quantitative approach, comprising a questionnaire survey administered to 2nd-, 3rd-, and 4th-year students at ISCED-Huíla, including those from the Matala and Caluquembe extensions. The results reveal structural and technological limitations — weak internet connection, power shortages, and low digital literacy — but also highlight students' resilience and commitment. Most respondents expressed a preference for face-to-face learning due to reduced interaction and inequality in digital access. It is concluded that, although challenging, blended learning represents a promising path for modernizing higher education in Angola. The success of this transition depends on technological investments, teacher training, and digital inclusion policies that ensure quality and educational equity.

Keywords: Blended Learning, COVID-19 Pandemic, Students' perspectives.

Resumen

La pandemia de la COVID-19, que sacudió al mundo a finales de 2019, provocó cambios significativos en las relaciones socioeconómicas y educativas. Ante este escenario, y con el objetivo de contener la propagación del virus, la UNESCO anunció el cierre temporal de las escuelas en todo el mundo. Para hacer frente a esta situación inesperada, el sistema educativo tuvo que ser repensado y transformado con rapidez para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la educación superior experimentó cambios abruptos impuestos por numerosos confinamientos, lo que condujo a una rápida transición del modelo presencial al semipresencial. En este marco, el ISCED-Huíla adoptó, mediante el Decreto Presidencial n.º 59/20 del 3 de marzo, la modalidad híbrida, utilizando la plataforma G-Suite. El presente estudio tiene como objetivo evaluar el grado de adaptación y satisfacción de los estudiantes respecto al modelo semipresencial en el ISCED-Huíla en el contexto de la pandemia. La investigación es de tipo cualitativo-cuantitativo y consistió en la aplicación de un cuestionario a estudiantes de 2.º, 3.º y 4.º año del ISCED-Huíla, incluyendo las aulas de los municipios de Matala y Caluquembe. Los resultados revelan limitaciones estructurales y tecnológicas —conexión débil a internet, falta de suministro eléctrico y baja alfabetización digital—, pero también destacan la resiliencia y el compromiso de los estudiantes. La mayoría manifestó preferencia por la enseñanza presencial debido a la escasa

interacción y a la desigualdad en el acceso a internet. Se concluye que la enseñanza semipresencial, aunque desafiante, constituye una vía prometedora para modernizar la educación superior en Angola. El éxito de esta transición depende de las inversiones tecnológicas, la formación docente y las políticas de inclusión digital que garanticen la calidad y la equidad educativa.

Palabras clave: Aprendizaje Combinado, Pandemia de COVID-19, Perspectivas de los estudiantes.

Introdução

A pandemia da Covid-19, que abalou o mundo no final de 2019, implicou mudanças significativas e alterou as estratégias de trabalho e o comportamento social, levando as organizações e os indivíduos a assumirem novas atitudes e a impor grandes alterações nas relações sociais, económicas, educativas e outras. Diante deste cenário, numa tentativa de conter a propagação do vírus, a UNESCO anunciou o encerramento temporário das escolas em todo o mundo (UNESCO, 2021), afectando cerca de 1,6 mil milhões de alunos (Gopika & Rekha, 2023).

Para lidar com esta situação, o sistema de ensino teve de ser repensado e transformado rapidamente para garantir a continuidade do processo educativo (Hamid et al., 2024). Neste contexto, o ensino universitário assistiu a mudanças bruscas impostas por inúmeros *lockdowns* entre 2020 e 2022, que implicaram uma transição rápida do ensino presencial para o híbrido (Gopika & Rekha, 2023), uma vez que as universidades tiveram de responder às medidas de biossegurança adotadas pelas nações para proteger estudantes e professores contra o vírus (Csorba & Dabija, 2024).

De acordo com as recomendações da UNESCO (Gopal *et al.*, 2021), as alternativas visaram, acima de tudo, levar os estudantes a realizar actividades exclusivamente no formato *online*. Apesar da educação remota ser praticada desde meados da década de 1950 pela Universidade de Londres, esta abordagem de ensino não tradicional cresceu e se desenvolveu rapidamente, principalmente devido às restrições de distanciamento social impostas pela recente pandemia de COVID-19 (Csorba & Dabija, 2024). A sua efectivação foi bem-sucedida, beneficiando-se dos avanços tecnológicos das últimas décadas, que melhoraram a velocidade e a acessibilidade dos modelos híbridos, dada a disponibilidade de uma variedade de plataformas digitais (*Zoom, Skype, Google Meet, Moodle, Google Classroom*) (Gopika & Rekha, 2023).

Não obstante esse crescimento, o ensino remoto de emergência trouxe desafios como desigualdades no acesso a ferramentas digitais, baixa literacia digital de professores e estudantes, bem como a disponibilidade e o acesso à internet nas instituições de ensino e nas famílias. Alguns destes desafios parecem ter afectado especialmente os estudantes de contextos socioeconómicos frágeis, as mulheres e outros grupos vulneráveis (Tavares et al., 2024).

A fim de dar resposta aos constrangimentos impostos pela pandemia, o Governo angolano exarou o Decreto Presidencial n.º 59/20 de 3 de Março que aprova e regulamenta a Modalidade de Ensino a Distância e Semi-Presencial no Subsistema de Ensino Superior que estabelece regras e procedimentos específicos, bem como a existência de infra-estrutura virtual e condições técnicas para que possa ser uma realidade. Perante este cenário e apesar das suas limitações, o ensino remoto tornou-se numa panaceia para esta pandemia global sem precedentes (Suryaman *et al.*, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021).

O ensino semi-presencial emerge não apenas como uma resposta emergencial à pandemia, mas como uma tendência consolidada no ensino superior, combinando flexibilidade, inovação pedagógica e integração tecnológica. Contudo, a sua eficácia depende da superação de desafios estruturais, pedagógicos e sociais, especialmente em contextos como o do ISCED-Huíla.

Procurando fazer face aos desafios impostos pelo contexto da pandemia, o ISCED-Huíla adoptou, à luz do Decreto Presidencial n.º 59/20 de 3 de Março a modalidade semi-presencial com recurso à plataforma *G-Suite*, um pacote corporativo do Google que oferece soluções de armazenamento no *Google Drive* pelo plano de assinatura, além de disponibilizar alguns serviços gratuitos, como o *Google Classroom*, o *Google Meet*, e outros.

O presente estudo visa analisar a implementação da modalidade de ensino semi-presencial no ISCED-Huíla durante a pandemia da COVID-19, identificando os principais desafios enfrentados e as perspectivas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Enquadramento teórico

A Pandemia da COVID-19 demonstrou algumas lacunas em diversos sectores de actividade, com destaque para o sector da educação, tendo afectado cerca de 1,6 milhões de alunos em mais de 200 países (Gopika & Rekha, 2023). O ensino antes da COVID-19 era essencialmente presencial. Durante a emergência da pandemia, foi decretado pela UNESCO o encerramento de instituições de ensino, com vista a travar a propagação do vírus, através de uma Declaração de estado de emergência de saúde pública. Esta paragem remeteu a sociedade, em particular as instituições, a um período de incerteza, obrigando-as a procurar soluções exequíveis (Rodrigues *et al.*, 2021).

O Ensino Semi-presencial

Para lidar com o novo “normal” criado pela pandemia da COVID-19, todas as actividades humanas foram transferidas para o digital, passando da abordagem tradicional, centrada no professor e baseada no giz, para a inovação e tecnologia baseadas na web (Csorba & Dabija, 2024; Gopika & Rekha, 2023).

A modalidade de ensino semi-presencial, frequentemente designada como *blended learning* ou ensino híbrido, caracteriza-se pela integração de actividades presenciais e online no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem combina métodos tradicionais com tecnologias digitais, o que permite maior flexibilidade e personalização da aprendizagem (ROZA et al., 2020), promovendo igualmente uma reorganização do papel dos intervenientes no processo educativo, pois coloca o estudante no centro da aprendizagem e atribui ao docente a função de mediador e facilitador do conhecimento (Antônio G. & Carlos de S., 2023). Essa mudança pedagógica está alinhada com teorias construtivistas, nas quais o aluno assume um papel activo na construção do saber.

Embora esta modalidade já fosse praticada em Londres desde meados da década de 1950, a abordagem recebeu um grande impulso devido às restrições de distanciamento social impostas pela pandemia da COVID-19 (Csorba & Dabija, 2024).

O avanço tecnológico ajudou efectivamente na implementação desta modalidade de ensino, uma vez que o ensino e a aprendizagem passaram a depender de uma variedade de plataformas ou programas, nomeadamente: o Zoom, o Skype, o Google Meet, o Google Classroom, o Moodle e outras ferramentas de ensino desenvolvidas internamente pelas instituições de ensino superior (Cobo-Rendón et al., 2022). Por conseguinte, a sua implementação revelou diversos desafios, sobretudo em países em desenvolvimento.

Entre os desafios vivenciados com a inserção desta nova modalidade de ensino, destacam-se as limitações de acesso à internet, a falta de formação tecnológica dos docentes e as dificuldades de adaptação dos estudantes a novos modelos de aprendizagem (UNESCO, 2020).

No início, esta situação gerou entre os alunos *stresse*, frustração e ansiedade (Gopika & Rekha, 2023). Relativamente aos professores, esta mudança brusca exigiu grandes adaptações nos planos curriculares, estratégias metodológicas e *design* para o formato virtual num curto período, obrigando-os a adaptar igualmente os seus recursos e actividades de aprendizagem, bem como os processos de avaliação em um novo cenário de ensino (Cobo-Rendón et al., 2022). Por conseguinte, a sua implementação revelou diversos desafios, sobretudo em países em desenvolvimento. Entre eles destacam-se as limitações de acesso à internet, a falta de formação

tecnológica dos docentes e as dificuldades de adaptação dos estudantes a novos modelos de aprendizagem.

Não obstante os enormes desafios inerentes à implementação e consolidação do ensino híbrido, espera-se que este seja uma componente do processo de ensino e aprendizagem. A experiência durante a pandemia proporcionou avanços significativos na consolidação do ensino virtual, destacando a importância de criar ambientes de aprendizagem flexíveis e versáteis (Batista-Toledo & Gavilan, 2022; Cobo-Rendón et al., 2022; Gopika & Rekha, 2023).

Materiais e Métodos

A abordagem metodológica levada a cabo assegurou os pressupostos essenciais de um estudo científico, isto é, tipologia de pesquisa, local, população e amostra, técnicas e instrumentos de colecta de dados e procedimentos.

A operacionalização da pesquisa empírica baseou-se na aplicação de um inquérito por meio de um questionário, ancorada em um paradigma metodológico misto.

A pesquisa foi realizada no ISCED-Huíla, abrangendo as salas de aula dos municípios de Caluquembe e Matala. A colecta de dados deu-se entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2021. A amostra (**1023** estudantes) deriva de um universo de **7119** estudantes matriculados em diferentes cursos de licenciatura do ISCED-Huíla. O processo de amostragem foi do tipo não probabilístico por conveniência. A sua escolha fundamenta-se no facto de a amostragem ter sido seleccionada com base na disponibilidade e no acesso aos estudantes no momento da recolha de dados.

Para a recolha de dados, recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário, com recurso à tecnologia *MCASI*, tendo sido utilizada, para o efeito, a plataforma *Koobotollbox*®.

A versão revista e actualizada do questionário foi constituída por 37 questões (abertas, fechadas e de múltipla escolha), agrupadas em quatro (4) partes, sendo: (i) caracterização pessoal do estudante; (ii) proveniência do estudante; (iii) participação nas aulas remotas e aquisição dos conteúdos; (iv) grau de satisfação.

O questionário foi preenchido via plataforma *online* por cada um dos inquiridos no contexto do intervalo das aulas. Os questionários foram de autopreenchimento nos *softwares KoBoCollect, ODK Collect e GIC Collect*.

Os dados foram tratados através dos *softwares* IBM SPSS® versão 24 e *Microsoft Excel*®, e foi efectuada uma análise descritiva.

No tratamento das questões abertas, adoptou-se a análise de conteúdo como técnica de interpretação dos dados qualitativos. As respostas foram desmembradas em unidades de registo e sistematizadas em cinco (5) categorias temáticas, cada uma

integrando diferentes componentes analíticos. Para cada componente, determinaram-se as frequências absolutas e relativas, que foram posteriormente agregadas por categoria, de modo a permitir uma leitura estruturada e comparativa dos dados (Tabela 2).

Os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva, incluindo frequências, percentagens e, sempre que aplicável, medidas de tendência central. Estes dados foram organizados e apresentados em tabelas e gráficos, de modo a facilitar a sua interpretação.

Os dados qualitativos, provenientes das questões abertas, foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, o que permitiu identificar categorias temáticas e padrões recorrentes nas respostas dos participantes.

Resultados

Os resultados aqui apresentados provêm da aplicação de um inquérito por questionário cuja confiabilidade é de 0,77, de acordo com o coeficiente alfa de *Cronbach*, numa escala de 0 a 1, e cuja consistência é considerada aceitável. O questionário é composto por 37 questões.

A colecta permitiu aplicar um total de 1023 inquéritos, dos quais 986 (96,4%) foram respondidos e 37 (3,6%) não foram respondidos.

Caracterização social e demográfica da amostra

Apresenta-se, a seguir, a caracterização dos inquiridos, em termos de idade, género, curso, condição laboral, profissão, regime, matrícula e ano de ingresso (Tabela 1).

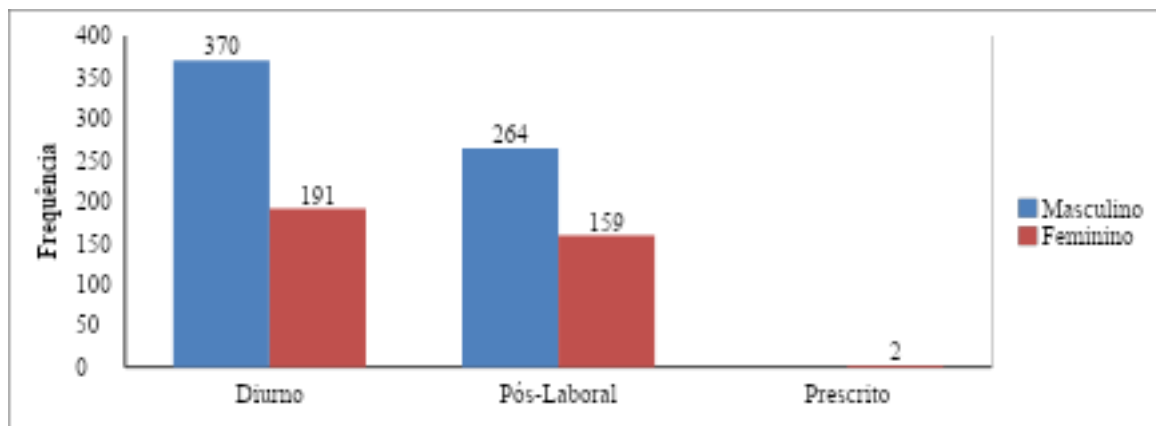
Tabela 1: *Caracterização da amostra de estudantes do ISCED-Huíla.*

Idade	(N=1023): >19 anos (1,5%); 20-24 anos (37,7%); 25-29 anos (36,8 %); 30-34 anos (11,5%); 35-39 anos (5,1%); 40-44 anos (2,2%); 45-49 anos (1,2%); 50-54 anos (0,4%); sem resposta (3,6%).
Género	(N=1023): Sexo Feminino (34,4%); Sexo Masculino (62,0%); sem resposta (3,6%).
Perfil dos cursos	(N=1023): Ensino da Biologia (6,8%); Ensino da Filosofia (8,4%); Ensino da Física (5,6%); Ensino da Geografia (9,9%); Ensino da História (13,2%); Ensino da Informática Educativa (5,9%); Ensino da Língua Francesa (4,0%); Ensino da Língua Inglesa (6,5%); Ensino da Língua Portuguesa (5,1%); Ensino da Matemática (6,4%); Ensino da Pedagogia (8,6); Ensino da Psicologia (10,4%); Ensino da Química (3,6%); Educação Física e Desportos (2,1%); sem resposta (3,6%);
Trabalhadores	(N=1023): Sim (50,5%); Não (45,8%); Sem resposta (3,6%)
Profissão	(N=1023): Professor (39,3%); Outra (9,7%); Sem resposta (51,0%)

A Tabela 1 mostra que a maioria dos estudantes inquiridos tem idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos (37,7%), é do sexo masculino (62,0%) e 50,5% são

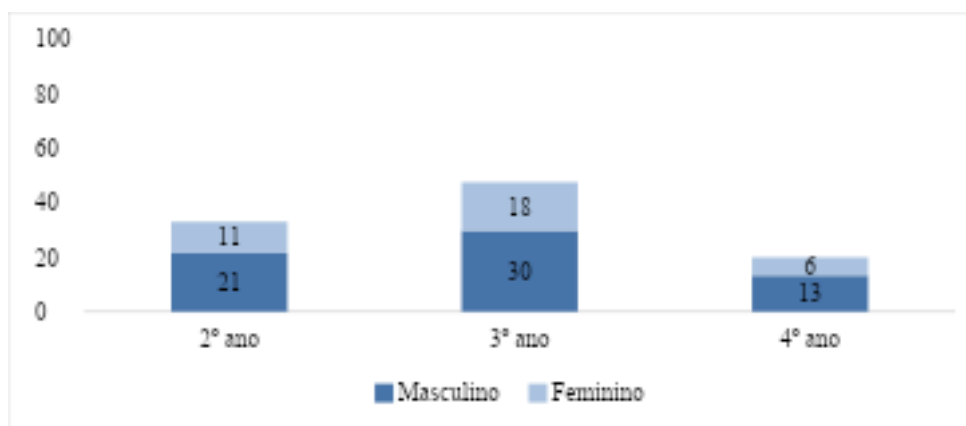
trabalhadores, dos quais apenas 39,3% do sector da educação; o curso com mais estudantes inquiridos foi o de Ensino da História (13,2%).

Figura 1: *Regime de estudos seguido pelos estudantes.*



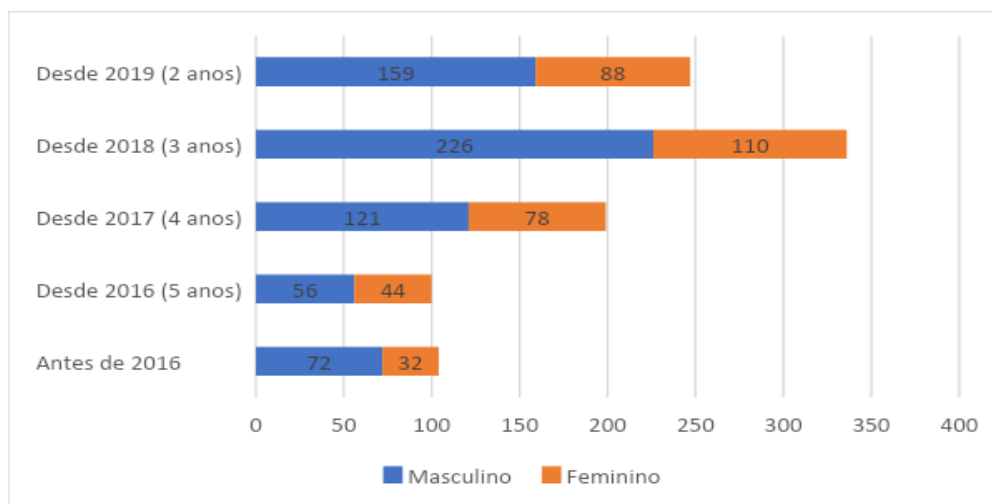
O grosso da amostra é constituído por estudantes do regime regular, dos quais 370 são do sexo masculino e 191 do sexo feminino, enquanto, para o regime pós-laboral, foram inquiridos 264 estudantes do sexo masculino e 159 do sexo feminino, além de dois estudantes que se encontram prescritos, ambos do sexo feminino (Figura 1).

Figura 2: *Caracterização dos estudantes matriculados por ano de frequência em 2020/2021.*



É possível verificar, a partir das figuras 2 e 3, que a maioria dos estudantes inquiridos se encontrava a frequentar o 3º ano, dos quais 30,0 % são do sexo masculino e 18,0 % do sexo feminino (Figura 2).

Figura 3. Informação sobre o ano de ingresso no ISCED-Huíla.

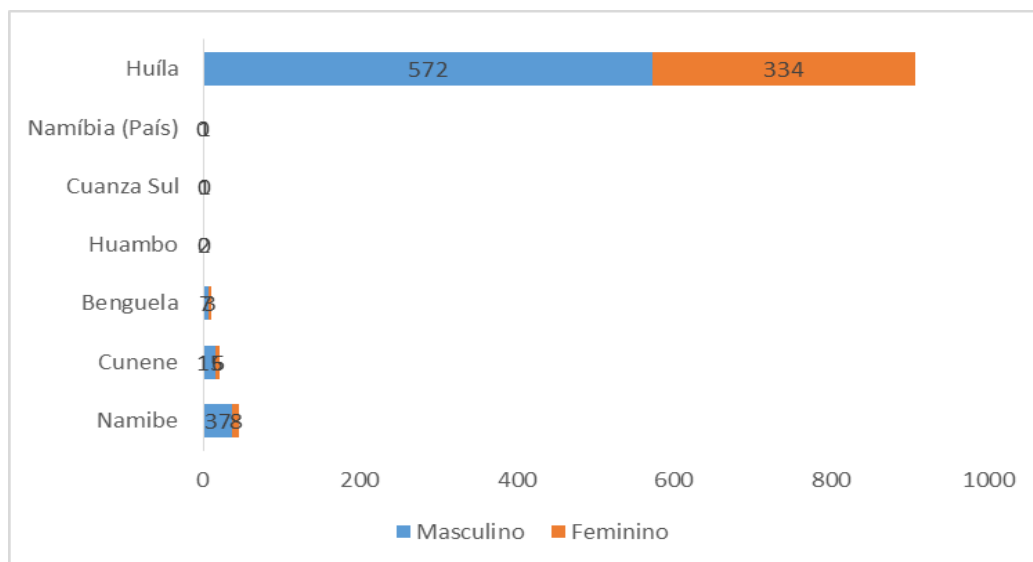


A província da Huíla é o local de residência da maioria dos estudantes inquiridos, com destaque para o município do Lubango. A maioria dos estudantes inquiridos estava matriculada no ISCED desde 2018, totalizando 336 estudantes (Figuras 3, 4 e 5).

1.1. Proveniência dos estudantes

Nesta figura, apresenta-se a origem dos estudantes que participaram do presente estudo.

Figura 4: Província de residência dos estudantes inquiridos.

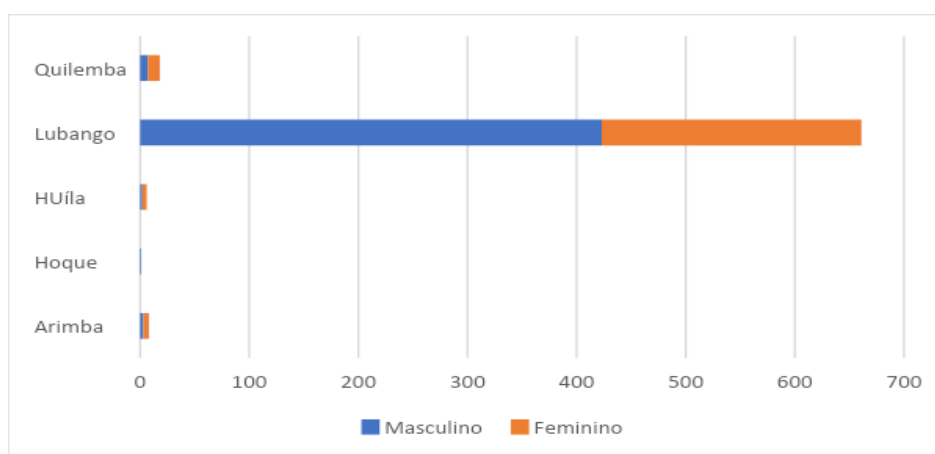


Pode-se notar que os estudantes do ISCED-Huíla provêm tanto das províncias de Namibe, Cunene, Benguela, Huambo e Cuanza Sul como da vizinha República da Namíbia. Predominantemente, verifica-se que a Huíla representa a origem do grosso dos estudantes (906 dos 1023 inquiridos); seguem o Namibe (45), Cunene (6),

Benguela (4), Huambo (2) e Cuanza Sul (1). Pode-se verificar que a maior percentagem dos inquiridos é do sexo masculino, conforme a figura 4.

Um dos casos observados que chamam a atenção é o de um inquirido cuja residência é Oshakati, circunscrição estrangeira pertencente à Namíbia. Os dados apresentados na figura 6, mostram que os indivíduos inquiridos, provém de 16 dezasseis municípios do país, isto é, da província anfitriã, (7) sete (Caconda, Chicomba, Cuvango, Jamba, Lubango e Quipungo), do Namibe (2) dois - Moçâmedes e Tômbwa, do Cunene (3) três (Cahama, Ombadja e Xangongo) e de Benguela (2) dois - os municípios de Benguela e Catumbela, tal como mostra a Figura 5.

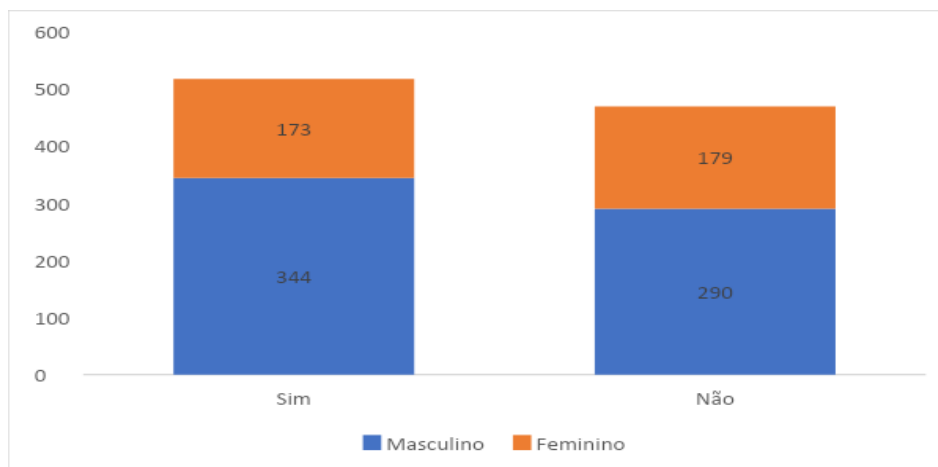
Figura 5: *Comuna de residência dos estudantes inquiridos.*



A partir da Figura 6, é possível observar o afunilamento da escala espacial, com a grande maioria dos inquiridos concentrada no município do Lubango, em particular na comuna-sede.

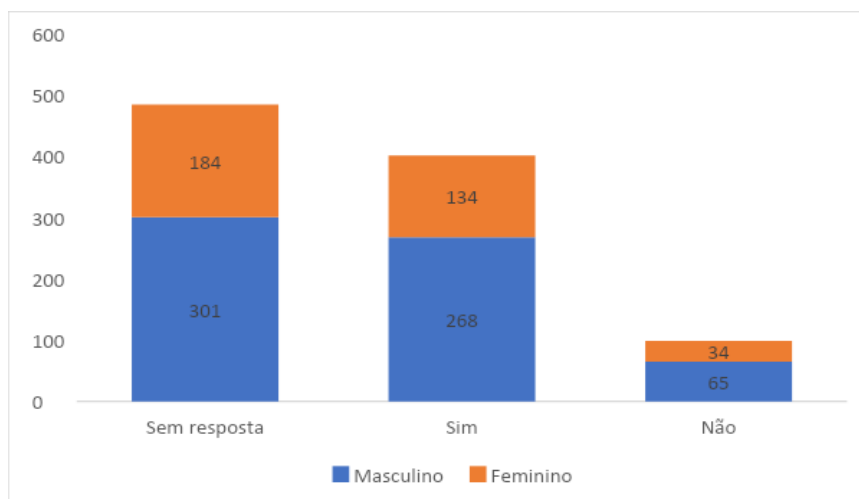
Há dispersão no número de inquiridos entre os bairros da comuna-sede. Do total de bairros da comuna-sede, menos de vinte (20) indivíduos provêm de oito (8) bairros; há oito (8) bairros com entre 20 e 40 indivíduos. Nesse sentido, destacam-se cinco (5) bairros com mais de 40 indivíduos cada, sendo o bairro Mitcha o de maior número, com mais de 100 indivíduos. Em todos os casos o sexo masculino aparece em maior número.

Figura 6: *Informações sobre a ocupação laboral dos estudantes.*



Na Figura 6, observa-se a comparação entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores; como se pode verificar, a maioria é de trabalhadores.

Figura 7: *Informações sobre o campo profissional dos inquiridos.*

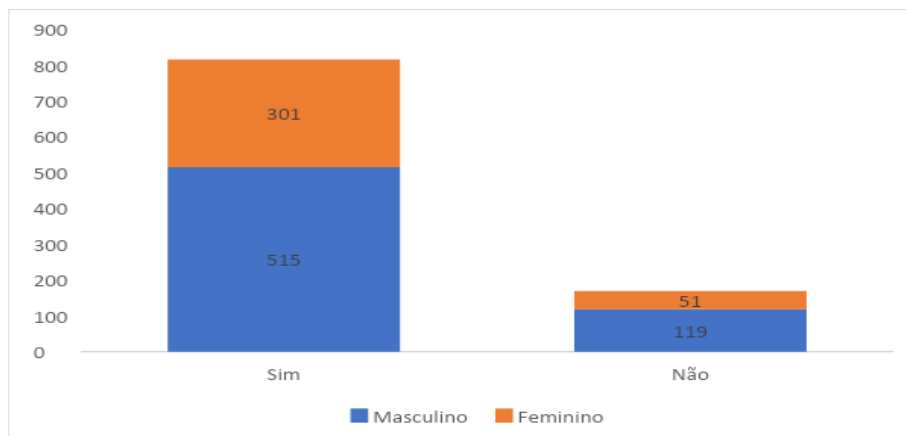


É possível verificar, pela figura 7, que, dos 1023 estudantes inquiridos, apenas 402 trabalham no sector da educação.

Participação das aulas remotas e aquisição de conteúdos

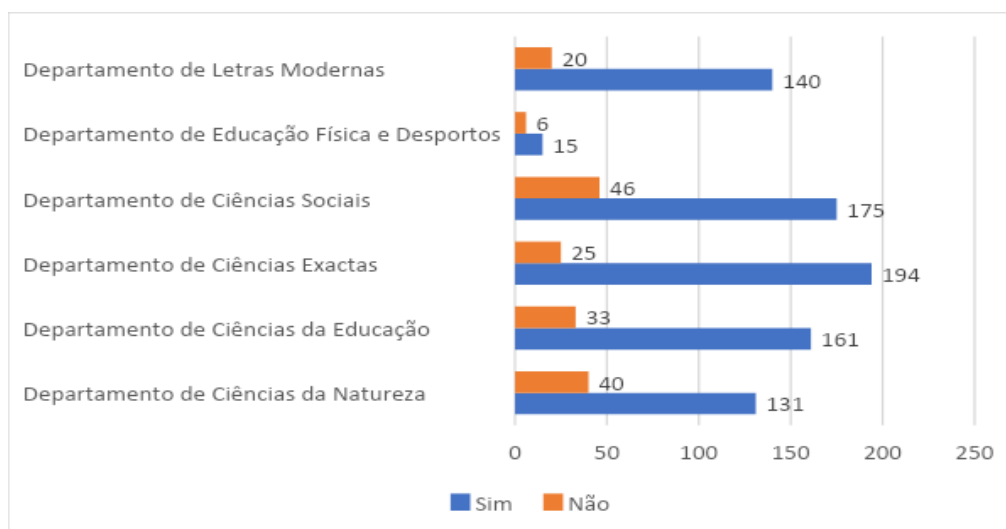
Realiza-se a apresentação dos dados relativos à participação e à aquisição de conteúdos por parte dos estudantes nas aulas remotas no ISCED-Huíla.

Figura 8: Informações sobre o acesso à internet dos estudantes inquiridos.



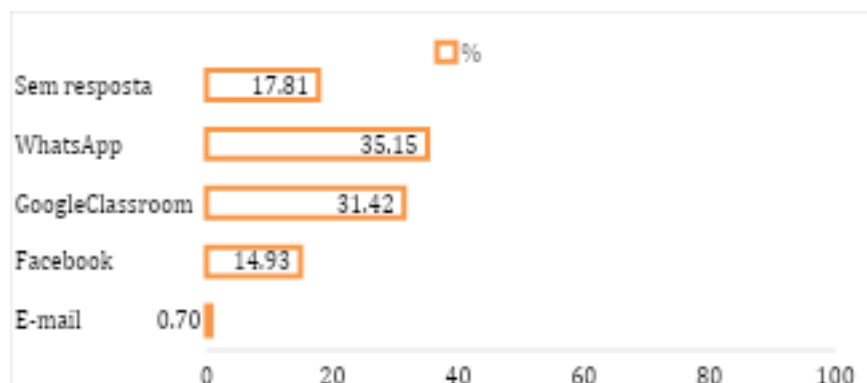
A partir da figura 8, pode-se constatar que uma parte considerável dos estudantes inquiridos tem acesso à internet (816), o que corresponde a 79,7%; porém, não se pode descurar o facto de 170 estudantes (16,6%) não terem acesso à internet e 37 (3,7%) não responderem.

Figura 10. Acesso à internet por departamento.



De acordo com a figura 10, pode-se inferir que os estudantes afectos ao Departamento de Ciências Exactas têm maior acesso à internet (194).

Figura 10. Plataformas de acesso aos conteúdos mais utilizados pelos estudantes.



A partir da figura 10, verifica-se que, dentre as várias plataformas disponíveis, o WhatsApp é o mais utilizado pelos estudantes para acessar os conteúdos fornecidos pelos docentes (35,15%). É também possível verificar que os estudantes fazem pouco uso dos seus correios electrónicos (0,70 %).

Tabela 2: Apontamentos dos estudantes relativamente aos constrangimentos com a modalidade de ensino online.

Categoria	Componente(s)	f _i	f _r %	f _{ac} %
Condições técnicas	Qualidade da internet	817	52,95	52,95
	Falta de energia eléctrica			
	Falta de um dispositivo			
Condições financeiras	Dificuldade na aquisição de um dispositivo para aceder aos serviços	690	44,72	97,67
	Compra de dados de internet			
Qualidade do corpo docente	Assiduidade	15	0,97	98,64
	Literacia digital			
Políticas educativas face à Covid-19	Tempo para as aulas presenciais	15	0,97	99,61
Domínio das TIC	Manuseio da(s) plataforma(s)	6	0,39	100
Total		1543	100	

Da Tabela 2, depreende-se que 97,67% dos estudantes apontam as condições técnicas e financeiras como as principais barreiras com as quais se têm deparado na modalidade de ensino *on-line*; apenas 0,97% referem-se à qualidade do corpo docente; 0,97% às políticas educativas e 0,39% ao domínio das TIC.

1.2. Grau de satisfação dos estudantes em relação às aulas no ano lectivo 2020/2021

Abaixo são apresentados os resultados relativos à satisfação dos estudantes em relação às aulas no ano académico 2020/2021.

Tabela 3- *Apreciação geral dos estudantes sobre as aulas durante o ano lectivo 2020/2021 (A).*

Apreciação geral sobre as aulas	Média	Desvio-padrão
Qual é o seu grau de satisfação com as aulas este ano?	2,81	1,073
A quantidade de plataformas disponíveis é adequada?	1,22	0,889
Como tem sido a ambientação com a plataforma (G-Suite) de ensino a distância?	2,30	1,359
Qual é o seu grau de satisfação com as aulas presenciais?	2,47	1,139
Qual é o seu grau de satisfação com as aulas on-line?	2,33	1,459
Qual é o seu grau de satisfação com as provas presenciais?	2,45	1,135
Qual é o seu grau de satisfação com as provas on-line?	2,27	1,452
Qual é o seu grau de satisfação com o tempo disponibilizado para cada prova on-line?	2,30	1,463
Em que medida se considera preparado para as aulas on-line?	2,26	1,449
Os docentes estão preparados para as aulas on-line?	2,32	1,452
Os docentes respondem rapidamente às solicitações enviadas pelas plataformas digitais?	2,54	1,492
Qual é o grau de preparação dos seus colegas para utilizar as plataformas digitais?	2,55	1,521
Considera que neste ano vais aprender tanto como nos anos anteriores?	2,99	1,251
Qual é o grau de satisfação com o feedback dos docentes nas plataformas digitais utilizadas nas aulas?	2,27	1,351
Qual é o grau de satisfação com a assiduidade dos docentes?	0,56	1,122

De acordo com a tabela 3, a maioria dos estudantes afirma estar satisfeita com as aulas no presente ano lectivo 2020/2021 (com uma média de 2,81, numa escala de Likert de 5 pontos onde 1- totalmente insatisfeito; 2 - insatisfeito; 3 - nem satisfeito e nem insatisfeito; 4 - satisfeito; 5- totalmente satisfeito). Porém, um dado interessante tem a ver com a assiduidade dos docentes cuja média de 0,56 mostra que os mesmos foram pouco assíduos; adicionalmente, os estudantes afirmam que o número de plataformas disponibilizadas é insuficiente para apoiar o processo de ensino à

distância. Outra questão a ter em conta diz respeito ao feedback dos docentes sobre os estudantes nas plataformas colaborativas (média de 2,27).

Tabela 4- *Apreciação geral dos estudantes sobre as aulas durante o ano lectivo 2020/2021 (B).*

Em sua opinião, no próximo ano deve-se utilizar mais a modalidade <i>online</i> ou voltar às formas anteriores?	Frequência	Percentagem
Sem resposta	38	3,7
Voltar as formas anteriores	510	49,9
Deve-se utilizar mais a modalidade on-line	355	34,7
Usar as duas modalidades	76	7,4
Não sei	44	4,3
Total	1023	100,0

Quando perguntados sobre a possibilidade de se continuar com a modalidade de ensino semi-presencial nos anos lectivos subsequentes, 49,9% dos estudantes afirmaram pretender voltar às formas anteriores, o que pode traduzir algum cepticismo dos estudantes em relação a essa prática; 34,7% afirmam que se deve utilizar mais a modalidade *online* e os demais 14,4% respondem entre “Usar as duas modalidades”, “Não sei” e “Sem resposta”.

Discussão dos resultados

Apesar dos constrangimentos verificados na adopção e implementação do ensino semi-presencial no ISCED-Huíla, nomeadamente a fraca qualidade da internet, a instabilidade no fornecimento de energia eléctrica, a limitação de dispositivos tecnológicos, as dificuldades financeiras e o reduzido domínio das TIC, os esforços institucionais revelam-se significativos, conforme evidenciado pelas percepções dos estudantes.

A análise da tabela de constrangimentos demonstra que 52,95% (fi = 817) das dificuldades estão associadas a condições técnicas e 44,72% (fi = 690) a limitações financeiras, totalizando 97,67%, o que evidencia o peso determinante dos factores estruturais. Este panorama está alinhado com estudos realizados no contexto africano, que apontam a infraestrutura digital limitada e o acesso desigual às tecnologias como obstáculos persistentes à transformação digital no ensino superior (Adedoyin & Soykan, 2023; Babalola & Genga, 2024; UNESCO, 2020).

A transição abrupta do ensino presencial para o modelo semi-presencial evidenciou fragilidades estruturais, particularmente ao nível da literacia digital de docentes e estudantes. Os dados de satisfação mostram níveis moderados de adaptação às

plataformas digitais ($M = 2,30$; $DP = 1,359$) e de preparação para aulas on-line ($M = 2,26$; $DP = 1,449$), o que reforça a existência de dificuldades no uso pedagógico das tecnologias.

O uso predominante de plataformas como o *WhatsApp* sugere uma adaptação baseada em soluções acessíveis, mas pedagogicamente limitadas. Apoiados por pesquisas recentes que indicam que, em contextos do Sul Global, muitos estudantes dependem de dispositivos e dados móveis para aceder a conteúdos académicos, o que restringe a participação plena em ambientes virtuais mais exigentes (Dhawan, 2020; Msomi & Behara, 2026). Além disso, a exclusão digital ocorre em múltiplos níveis, não apenas no acesso à tecnologia, mas também nas competências digitais e no suporte institucional disponível (World Bank, 2021).

As desigualdades socioeconómicas observadas neste estudo reforçam a noção de “divisão digital”, amplamente documentada na literatura sobre ensino superior em África. A forte concentração de constrangimentos nas dimensões técnica e financeira ajuda a explicar os níveis relativamente baixos de satisfação com o ensino on-line ($M = 2,33$; $DP = 1,459$) e com os recursos digitais, nomeadamente a quantidade de plataformas ($M = 1,22$; $DP = 0,889$). A falta de infraestruturas adequadas, os custos elevados de conectividade e de dispositivos, bem como as lacunas nas políticas institucionais continuam a limitar a implementação eficaz do e-learning (Adedoyin & Soykan, 2023; AHMED J. et al., 2024; UNESCO, 2020). Estes factores não apenas dificultam o acesso, mas também criam experiências de aprendizagem desiguais entre os estudantes, o que é corroborado pelos elevados desvios-padrão observados nos indicadores de satisfação.

Apesar destes desafios, verificou-se uma capacidade significativa de adaptação por parte dos estudantes, evidenciada pelo desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem, autonomia e literacia digital básica. A percepção relativamente positiva da aprendizagem ao longo do ano ($M = 2,99$; $DP = 1,251$) sugere que, mesmo diante de limitações estruturais, os estudantes mantêm algum nível de engajamento académico. Esta resiliência tem sido igualmente observada em outros contextos africanos, onde os estudantes demonstram elevada motivação para integrar tecnologias digitais no seu percurso académico, mesmo em condições adversas (Dhawan, 2020; Halubanza et al., 2025). Entretanto, essa adaptação não elimina as limitações estruturais que continuam a afectar a qualidade da aprendizagem.

A preferência manifestada pelos estudantes pelo ensino presencial, refletida em níveis ligeiramente superiores de satisfação ($M = 2,47$; $DP = 1,139$) em comparação com o ensino *on-line*, confirma tendências identificadas em diversos estudos, que apontam para limitações do ensino digital em termos de interação social, acompanhamento pedagógico e sentimento de pertença.

A ausência de contacto directo com docentes e colegas reduz as oportunidades de aprendizagem colaborativa e pode afectar negativamente a motivação e o

desempenho académico, sobretudo em contextos em que os ambientes virtuais não estão plenamente desenvolvidos (Adedoyin & Soykan, 2023; Chigozie E. et al., 2024).

Embora os factores relacionados com o corpo docente apresentem baixa frequência nos constrangimentos (0,97%), alguns indicadores de satisfação sugerem fragilidades, como o *feedback* nas plataformas ($M = 2,27$; $DP = 1,351$) e, sobretudo, a assiduidade docente ($M = 0,56$; $DP = 1,122$), o que indica que aspectos pedagógicos também requerem atenção, ainda que não constituam o principal obstáculo.

Conclusão

Apesar das limitações, os resultados demonstram que a instituição desenvolveu esforços relevantes para assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, os quais foram positivamente reconhecidos pelos estudantes. Verificou-se, igualmente, uma capacidade considerável de adaptação por parte dos discentes, expressa no desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem, autonomia e literacia digital básica, ainda que em níveis incipientes.

A preferência generalizada pelo ensino presencial revela que o modelo semi-presencial, nas condições actuais, ainda não consegue garantir níveis iguais de interacção pedagógica e construção colaborativa do conhecimento. Evidenciando grandes desigualdades socioeconómicas que influenciam directamente o acesso e a participação no ensino semi-presencial, reforçando a existência de uma divisão digital que tende a reproduzir e ampliar assimetrias já existentes no ensino superior.

Conclui-se que a adopção eficaz de modelos híbridos no ISCED-Huíla depende de uma abordagem sistémica que vá além de respostas emergenciais. Tal abordagem deve incluir investimentos consistentes em infra-estruturas tecnológicas, programas de capacitação digital contínua para docentes e estudantes, bem como a implementação de políticas institucionais orientadas para a inclusão e equidade no acesso às tecnologias.

Referências

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.
- AHMED J., M., JOSHUA I., A., & U.V. OYINWIL. (2024). INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR AFRICA. *International Journal of Educational Research and Library Science*, 6(8), 1–12. <https://doi.org/10.70382/tijerls.v06i8.007>.
- Antônio G., F., & Carlos de S., A. (2023). ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19. *Revista Interacções*, 19(66), 1–17. <https://doi.org/10.25755/int.30476>
- Babalola, S. S., & Genga, C. A. (2024). Managing Digital Transformation in African Higher Education Institutions: Challenges and Opportunities. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue Internationale Du e-Learning et La Formation à Distance*, 39(1). <https://doi.org/10.55667/10.55667/ijede.2024.v39.i1.1333>.
- Batista-Toledo, S., & Gavilan, D. (2022). Implementation of Blended Learning during COVID-19. *Encyclopedia*, 2(4), 1763–1772. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2040121>
- Chigozie E., F., Ndubuisi H., O., & Obidinma C. Alozie. (2024). Comparative Analysis of Mainstreaming E-learning and Digital Divide: The Academia Perspectives. *INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH AND INNOVATION IN APPLIED SCIENCE (IJRIAS) | IX*. <https://doi.org/10.51584/IJRIAS>.
- Cobo-Rendón, R., Bruna Jofre, C., Lobos, K., Cisternas San Martín, N., & Guzmán, E. (2022). Return to University Classrooms With Blended Learning: A Possible Post-pandemic COVID-19 Scenario. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.957175>.
- Csorba, L. M., & Dabija, D. C. (2024). The impact of the COVID-19 pandemic on students' future online education behaviour. *Heliyon*, 10(20). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39560>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>.
- Gopika, J. S., & Rekha, R. V. (2023). Awareness and Use of Digital Learning Before and During COVID-19. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879231173389>
- Halubanza, B., Halubanza, S., & Kabeta, R. (2025). *Generative AI for Bridging the Digital Divide in SADC Higher Education: A Quantitative Study on Student Perspectives*. 353–361. https://ictjournal.iciict.org.zm/index.php/iciict/article/view/444?utm_source=chatgpt.com.

- Hamid, H., bt Abd. Ruahim, R., & bt Abdullah, S. H. (2024). *Challenges of Digital Literacy among Urban and Rural Pre-University Students* (pp. 423–438). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-321-4_31.
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 351–362. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.23>.
- MESCTI, (2020). Procedimentos excepcionais para a aprovação da inclusão da modalidade semi-presencial, como complemento ao ensino presencial. Angola.
- Moran, J. M. (2007). *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. Obtido de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf (acessado aos 12 de Abril de 2021).
- Msomi, A. M., & Behara, K. (2026). Investigating Digital Divide Barriers, Institutional Support, and Students' Perceptions of AI-Driven Mathematics Learning. *Education Sciences*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/educsci16030442>
- Oliveira, M. M. (2015). Revisão de Literatura: Literacia digital. *Formação de professores, complexidade e trabalho docente* (pp. 14348-14356). Brasil: Cátedra UNESCO ISSN 2176-1396.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.
- Rodrigues, J., André, M., Miranda, R., & Mucharreira, P. R. (2021). OS DESAFIOS DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL. *Revista Humanidades e Inovação*, 8, 242–253.
- Roza, J. C. DA, Veiga, A. M. D. R., & Roza, M. P. DA. (2020). BLENDED LEARNING: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS (2015 - 2018). *Educação Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-223402>.
- Suryaman, M., Cahyono, Y., Muliansyah, D., Bustani, O., Suryani, P., Fahlevi, M., Pramono, R., Purwanto, A., Purba, J. T., Munthe, A. P., Juliana, & Harimurti, S. M. (2020, Mês). COVID-19 pandemic and home online learning system: Does it affect the quality of pharmacy school learning? *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(8), 524–530. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.8.74>.
- Tavares, O., Sá, C., João, M., Ana, A., & Luz, R. (2024). *AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DURANTE A COVID-19: Impacto na equidade*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- UNESCO. (2021). *COVID-19 AND SCHOOL CLOSURES: ONE YEAR OF EDUCATION DISRUPTION*. https://en.unesco.org/sites/default/files/en_methodological_note_-_unesco_map_on_covid-19_caused_school_closures_reopening_final.pdf.

World Bank. (2021). *REMOTE LEARNING DURING COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. www.worldbank.org

Legislação consultada

Decreto Presencial n.º 59/20 de 3 de Março. Regulamento das Modalidades de Ensino a distância e Semi-Presencial no Subsistema de Ensino Superior (2020). DIÁRIO DA REPÚBLICA: I Série, N.º 23.

Decreto Presidencial n.º 229/20 de 8 de Setembro: Actualiza as medidas de prevenção e controlo da propagação do vírus SARS-Cov-2 e da COVID-19, assim como as regras de funcionamento dos serviços públicos e privados e dos equipamentos sociais, durante a vigência da Situação de Calamidade Pública. Revoga todas as normas que contraem o disposto no presente Diploma (2020). DIÁRIO DA REPÚBLICA: I Série, N.º 139.

Decreto Executivo n.º 10/2020, de 29 de Setembro. Aprova o Calendário Escolar Nacional Reajustado para o Ano Lectivo 2020/2021 e aprova as Orientações Metodológicas que visam a retoma das actividades administrativas e pedagógicas das Instituições da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário (2020). DIÁRIO DA REPÚBLICA: I Série, N.º 157

Decreto Presidencial n.º 305/21 de 16 de Dezembro. ESTATUTO ORGÂNICO DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA (2021). DIÁRIO DA REPÚBLICA: I Série, N.º 236.

Despacho n.º 126/GAB. DG. /ISCED-Huíla/2020, Plano de Retoma das Actividades Lectivas Presenciais.

Recebido:17/10/2025

Aceite:28/06/2026



[Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a **REVISTA CIENTÍFICA DO ISCED - Huíla** e para o Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, que mantém com fundos próprios a Revista.