

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO
CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR OFERTADO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional

Victor de Oliveira Soares Chaves

Orientação:

Professora Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas

Professora Doutora Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Fevereiro, 2026

VICTOR DE OLIVEIRA SOARES CHAVES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Administração Educacional, Área Científica Ciências da Educação/Administração Educacional.

Orientação:

Professora Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas

Professora Doutora Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Fevereiro, 2026

Dedico esse trabalho aos que me ergueram:

À minha mãe, Helena, e à minha tia Nilza (*in memoriam*), pelo amor que constrói.

À minha ancestralidade, pela força que corre em meu sangue.

Aos meus filhos de quatro patas, pelo conforto que silencia as tormentas.

E às pedras do caminho, pois foram elas que me ensinaram a escalar.

AGRADECIMENTOS

Chegado a este marco, é com profunda gratidão que registro o apoio daqueles que foram essenciais para a conclusão desta jornada. Em primeiro lugar, rendo os meus preitos à minha fé e aos Deuses africanos, alicerces da minha existência. Agradeço, em especial, ao *Òrìṣà Òsógìyọ̀n*, pela proteção divina, pelo amparo espiritual e pelo direcionamento que iluminou cada passo deste longo caminho. Este trabalho é, acima de tudo, uma oferenda à força ancestral que me sustenta. Aos meus pais, pelo alicerce de valores que me formou como pessoa e pelo apoio incondicional, minha eterna gratidão. Ao meu priminho-irmão, Paulo Roberto, pela nossa parceria familiar e por todas as conversas profundas, carregadas de sinceridade e amor. Aos meus queridos amigos Ana Dóris e Vanderley, um agradecimento que transcende palavras. Por terem sido anjos da guarda não apenas na vida da minha mãe, em momentos delicados de nossa família, mas também na minha própria jornada; por serem uma inspiração de vida e pelos sábios conselhos que orientaram a definição da minha carreira profissional e institucional. Sou eternamente grato por terem financiado minha graduação, ensinando-me, na prática, o significado mais puro da caridade. Não poderia deixar de recordar, com imenso carinho, o gentil *city tour* em que me apresentaram as belezas da cidade do Porto, um dia inesquecível que alegrou meu coração em terras portuguesas. E aos meus quatro filhos lindos, Eva, Joaquim, Lully e Branquinha... sim, sou um pai de *pets*, um agradecimento que vem da alma. Estes seres foram e são minhas companhias diárias mais leais. Mais do que animais de estimação, considero-os verdadeiros seres de luz, cuja presença curativa ofereceu conforto físico e espiritual nos momentos mais densos. O seu amor incondicional foi um bálsamo e um porto seguro imprescindível ao longo de toda esta caminhada. Ao Instituto Federal de Brasília (IFB), pelo financiamento parcial e pela política de capacitação e desenvolvimento profissional que tornou este mestrado possível. Um agradecimento especial aos meus chefes imediatos, Rômulo Nobre, Andresa Andrade, Patrícia Diniz e Diene Tavares, pela compreensão e apoio fundamental nos meus momentos de fragilidade, decorrentes das demandas institucionais. Agradeço, ainda, aos colegas do Registro Acadêmico do Campus Gama, Rafael, Alex e Fran, por terem conduzido o setor com notável comprometimento durante a minha ausência presencial e por todo o apoio prestado ao longo do meu período de gestão. À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE/IPSantarém), pela acolhida presencial no alojamento sem custo direto, um gesto crucial para a realização deste projeto. Agradeço particularmente a Pedro Graça, pelo apoio essencial na representação para o pagamento das propinas; a Sónia Jesus e Vera Simão, do Serviço Académico de Apoio a Pós-Graduações, por toda a atenção e delicadeza; e a

todos os docentes, com menção especial à Prof.^a e Coordenadora do Curso Maria João e à Prof.^a e Subcoordenadora do Curso Suzana Colaço, pelo conhecimento partilhado. À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas, um agradecimento profundo por ter aceitado a minha proposta e, sobretudo, por não ter desistido de me acompanhar neste longo período. Iniciei o mestrado em 2020, no auge da pandemia, e a sua orientação foi um farol de estabilidade em tempos incertos. À minha primeira coorientadora, Prof.^a Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo, por ter acreditado no meu potencial e por me ter ajudado a delimitar o foco desta pesquisa, acompanhando-me durante mais de metade deste percurso. À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho, por toda a sensibilidade, empatia e assertividade nas suas ponderações. Obrigado por me acompanhar até o fim, por não soltar a minha mão e por entender o meu tempo e as minhas condições emocionais. A sua presença foi decisiva. Aos meus colegas do mestrado, em especial aos amigos do IFB, Apoliane, Clarice, Eduardo, Émile, Noeme e Simone, o meu profundo agradecimento. O grupo "TMJPortugal#partiu" foi minha tábua de salvação. As noites regadas a vinhos maravilhosos, onde aprendi a sua degustação na vossa calorosa companhia, transformaram a minha estadia. O cenário que se limitava à vista bucólica da janela do meu quarto, com as suas árvores de folhas caducas, a arquitetura peculiar e o clima sereno de Santarém, que outrora contemplava em solidão, ganhou nova vida. A paisagem idílica, antes apenas um quadro silencioso, tornou-se o pano de fundo perfeito para uma experiência inesquecível de companheirismo, risos e confidências que levo para a vida. Às minhas queridas Noeme e Simone, guardiãs de um dos capítulos mais intensos desta jornada. Quando o mundo se fechava literalmente à nossa volta, com as fronteiras se cerrando e o medo no ar, vocês foram minhas companheiras de voo, no sentido mais literal e metafórico da palavra. Naquela travessia urgente de regresso ao Brasil, suas palavras eram faróis de serenidade. E essa luz não se apagou. Agora, como o último do nosso grupo a entregar este trabalho de projeto, carrego comigo a força de cada mensagem de afeto e incentivo que me enviaram durante todos os meus altos e baixos. Esta conquista não seria possível sem a escuta, a paciência e o porto seguro que vocês continuaram a ser, muito além daquela fronteira. À minha grande amiga Eliziane, por ser uma inspiração, pelo incentivo e apoio constantes. Às minhas queridas amigas da CDAE, Jacqueline, Nelminha e Zorita, pelo apoio moral e afetivo, e por toda escuta sensível nos meus momentos de crise. Vocês são incríveis e têm toda a minha admiração. Um agradecimento muito particular a todos os participantes da minha pesquisa, discentes, docentes e gestores, que toparam partilhar as suas experiências. Por questões de sigilo não posso nomeá-los, mas fica aqui registrada a minha gratidão. Sem a vossa colaboração, este trabalho não teria sido possível. Por fim, guardo um

lugar muito especial para a memória da minha tia Nilza, que foi uma segunda mãe para mim. O seu falecimento em 2021 foi uma perda profundamente sentida. Este trabalho é também uma homenagem a ela. Reconheço que este foi um caminho particularmente desafiador. O período de 2016 a 2024, no qual exerci funções de gestão, levou-me a experienciar *burnout*, ansiedade e depressão. Hoje, não me envergonho de dizer que sou um sobrevivente. O acompanhamento psicológico e psiquiátrico que mantenho foi fundamental para esta conquista, e agradeço a todos que, de alguma forma, me estenderam a mão e ofereceram compreensão durante esta etapa de superação.

*“As feridas são os lugares por onde a luz entra em
você.”*

Rumi (século XIII).

ÍNDICE DE CONTEÚDO

AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTEÚDO	viii
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
RESUMO	xvii
ABSTRACT	xviii
INTRODUÇÃO	1
1 REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1 Aprendizagem Híbrida: conceitos e evolução	6
1.1.1 Definição e distinções conceituais	6
1.1.2 Evolução histórica	10
1.1.3 Marco normativo brasileiro	11
1.2 Modelos de Aprendizagem Híbrida	12
1.3 A Aprendizagem Híbrida na EPT	14
1.3.1 Panorama histórico da EPT	14
1.3.2 Especificidades pedagógicas	15
1.3.3 EPT no ensino superior	17
1.4 A mediação sociocultural como eixo norteador	18
2 METODOLOGIA	20
2.1 Contexto e <i>lócus</i> da pesquisa	21
2.2 Participantes de pesquisa	22
2.3 Instrumentos de pesquisa	23
2.3.1 Questionários	23
2.3.2 Entrevistas semiestruturadas	24
2.3.3 Análise documental	24
2.3.4 Integração metodológica	25
2.4 Procedimentos de coleta de dados	25
2.5 Análise de dados	25
2.5.1 Análise documental	26
2.5.2 Coleta e análise de dados quantitativos	26
2.5.3 Coleta e análise de dados qualitativos	27

2.5.4 Integração final e validação	28
2.6 Compromisso ético.....	28
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
3.1 Análise documental do sistema normativo da Instituição pesquisada.....	31
3.1.1 Arquitetura dos normativos: estratificação hierárquica e relações intertextuais	32
3.1.2 As oito lacunas estruturais da Resolução 19/2022: lacunas críticas para a regulação da AH.....	35
3.1.3 Padrões identificados: conformidade regulatória vazia	37
3.1.4 Tensões estruturais no sistema normativo: contradições e dilemas operacionais	38
3.1.5 Impacto do marco regulatório federal de 2025: reconfiguração do cenário normativo	40
3.1.6 A materialização na sala de aula: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos	43
3.2 Análise das percepções docentes sobre AH	45
3.2.1 Perfil e contexto: qualificação <i>versus</i> desamparo.....	45
3.2.2 Concepções teóricas: sofisticação conceitual.....	46
3.2.3 Práticas pedagógicas: o abismo teoria-prática	47
3.2.4 Condições institucionais: o déficit estrutural	47
3.2.5 A contradição estrutural e a inovação de resistência	48
3.2.6 Vozes docentes: narrativas de mediação e resistência na inovação educacional	49
3.2.7 Síntese interpretativa: a raiz da contradição.....	49
3.3 Análise das experiências discentes com AH	50
3.3.1 Caracterização da amostra e contexto de participação	51
3.3.2 Concepções e reconhecimento conceitual da AH	52
3.3.3 Práticas vivenciadas e modelos predominantes	53
3.3.4 Experiência de aprendizagem: motivação, engajamento e satisfação	54
3.3.5 Autonomia e flexibilidade: entre potencialidades e desafios	54
3.3.6 Interação social: o ponto crítico da experiência híbrida	56
3.3.7 Desafios e limitações: barreiras à efetividade da AH.....	57
3.3.8 Tensões estruturantes na experiência discente.....	58
3.3.9 O grupo dos “sem contato”: entre desconexão institucional e o sintoma da metodologização	59
3.3.10 Síntese interpretativa: o desafio da significação pedagógica.....	60
3.4 A perspectiva dos gestores.....	61
3.4.1 Análises individuais sintetizadas	63
3.4.2 Análise transversal: a governança fragmentada da aprendizagem híbrida.....	66
3.5 Triangulação e discussão integrada.....	72
3.5.1 O dilema da implementação: a inovação de resistência em um ecossistema frágil ..	73

3.5.2 A contradição regulatória: a busca por conformidade em um vazio de sentido.....	75
3.5.3 O dilema da experiência: a promessa da autonomia e a realidade do abandono	78
3.5.4 Síntese triangulada: a arquitetura de um ecossistema híbrido fragmentado.....	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
4.1 Síntese dos achados principais.....	84
4.2 Resposta aos objetivos da pesquisa e ao problema de investigação	86
4.3 Contribuições do estudo	89
4.4 Limitações da pesquisa.....	91
4.5 Sugestões para pesquisas futuras	92
4.6 Reflexões finais.....	93
5 PROJETO DE INTERVENÇÃO	95
5.1 Justificativa	95
5.2 Objetivos	96
5.2.1 Objetivo geral	96
5.2.2 Objetivos específicos	96
5.3 Público-alvo.....	97
5.3.1 Público direto	97
5.3.2 Público indireto.....	97
5.4 Metas e atividades propostas	97
5.5 Recursos necessários	99
5.5.1 Recursos humanos	99
5.5.2 Recursos materiais.....	99
5.5.3 Recursos financeiros	99
5.6 Cronograma preliminar.....	100
5.7 Indicadores de sucesso.....	100
5.7.1 Indicadores de processo	100
5.7.2 Indicadores de resultado	100
5.7.3 Indicadores de impacto	101
5.8 Estratégias para transição cultural.....	101
5.9 Conclusão da proposta	102
REFERÊNCIAS	104
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	107
ANEXOS	109
Anexo A - Documentos éticos e legais.....	109
A1 - Termo de Aceite Institucional.....	109

A2 - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	110
APÊNDICES	111
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	111
Apêndice B - Instrumentos de Coleta de Dados	113
B.1 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	113
B.2 - Questionário aplicado aos docentes	114
B.3 - Questionário aplicado aos discentes	123
B.4 - Interface dos instrumentos de coleta eletrônica	130
Apêndice C - Amostra de transcrição anonimizada	132
C.1 - Transcrição da entrevista com Gestor 1	132
C.2 - Transcrição da entrevista com Gestor 2	138
C.3 - Transcrição da entrevista com Gestor 3	143
C.4 - Transcrição da entrevista com Gestor 4	148
C.5 - Transcrição da entrevista com Gestor 5	151
C.6 - Transcrição da entrevista com Gestor 6	154
Apêndice D - Dados docentes	158
D.1 - Frequências e percentuais: questões demográficas	158
D.2 - Frequências e percentuais: questões de escolha única.....	160
D.3 - Estatísticas descritivas completas: escalas <i>Likert</i>	162
D.4 - Frequências e percentuais - questões "marque todas que aplicam"	164
D.5 - Respostas abertas: Experiências bem-sucedidas (Q44).....	168
D.6 - Respostas à pergunta: "Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?" (Q45)	169
Apêndice E - Dados discentes	171
E.1 - Frequências e percentuais: Perfil demográfico completo	171
E.2 - Frequências e percentuais: Questões de escolha única	174
E.3 - Estatísticas descritivas completas: Escalas <i>Likert</i> (apenas com experiência em AH)	174
E.4 - Frequências e percentuais - questões "marque todas que aplicam"	176
E.5 - Respostas à pergunta: "Quais os principais desafios ou dificuldades que você enfrenta atualmente para realizar o curso?" (Q40)	179
E.6 - Respostas à pergunta: "Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?" (Q41)	180
Apêndice F - Dados brutos consolidados	182
F.1 - Base de dados docentes (valores brutos anonimizados)	182
F.2 - Base de dados discentes (valores brutos anonimizados).....	187

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Aprendizagem Híbrida	8
Quadro 2 - Estratificação hierárquica dos documentos normativos sobre AH no IF	33
Quadro 3 - As oito lacunas estruturais da Resolução 19/2022 e seus impactos sobre a aprendizagem híbrida	36
Quadro 4 - Padrões transversais de hibridização por conformidade regulatória no sistema normativo do IF	37
Quadro 5 - Tensões estruturais no sistema normativo do IF e seus impactos sobre a AH	38
Quadro 6 - Análise de conformidade do sistema normativo do IF com o Decreto 12.456/2025 e Portaria MEC 378/2025	41
Quadro 7 - Níveis de sofisticação conceitual sobre AH por Gestor	68
Quadro 8 - Respostas à pergunta Q44	168
Quadro 9 - Respostas à Pergunta Q45	169
Quadro 10 - Respostas à pergunta Q40	179
Quadro 11 - Respostas à pergunta Q41	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura metodológica da pesquisa	20
Figura 2 - Nuvem de palavras do discurso gestor sobre AH	67
Figura 3 - A dissonância entre sofisticação conceitual e condições de implementação da AH..	73
Figura 4 - O dilema da experiência discente: benefícios percebidos vs. desafios vivenciados..	78
Figura 5 - Termo de Aceite Institucional.....	109
Figura 6 - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 86895825.1.0000.5056	110
Figura 7 - Interface do questionário aplicado aos docentes	130
Figura 8 - Interface do questionário aplicado aos discentes.....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil demográfico dos docentes	45
Tabela 2 - Percepções docentes sobre AH (Escala 1-5).....	46
Tabela 3 - Principais desafios na implementação da AH na perspectiva docente	47
Tabela 4 - Contradições estruturais na implementação da AH na perspectiva docente	48
Tabela 5 - Triangulação entre dados quantitativos e qualitativos na perspectiva docente.....	50
Tabela 6 - Perfil demográfico dos discentes participantes.....	51
Tabela 7 - Percepções discentes sobre AH (Escala 1-5)	52
Tabela 8 - Benefícios e desafios da AH na perspectiva discente	55
Tabela 9 - Tensões na experiência discente com AH	58
Tabela 10 - Perfil dos gestores entrevistados	61
Tabela 11 - Frequências e percentuais - questões demográficas docentes (n = 33).....	158
Tabela 12 - Frequências e percentuais: questões de escolha única (n = 32)	160
Tabela 13 - Estatísticas descritivas completas das escalas Likert (n = 32)	162
Tabela 14 - Frequências e percentuais: questões "marque todas que aplicam" (n = 32)	164
Tabela 15 - Frequências e percentuais: Perfil demográfico completo dos discentes.....	171
Tabela 16 - Frequências e percentuais: Questões de escolha única discentes com experiência em AH	174
Tabela 17 - Estatísticas descritivas completas das Escalas Likert: Discentes com experiência em AH	174
Tabela 18 - Frequências e percentuais: Questões "marque todas que aplicam" discentes com experiência em AH	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH	Aprendizagem Híbrida
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ANP	Atividades Não Presenciais
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ChatGPT	<i>Chat Generative Pre-trained Transformer</i>
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETFs	Escolas Técnicas Federais
HPBE	<i>Hybrid Problem and Team-Based Learning</i>
IA	Inteligência Artificial
IFP	Instituto Federal Pesquisado
IN	Instrução Normativa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEAD	Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFP
ODP	Organização Didático-Pedagógica
PBL	<i>Problem-Based Learning</i> ou Aprendizagem Baseada em Problemas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PjBL	<i>Project-Based Learning</i> ou Aprendizagem Baseada em Projetos
PN	Portaria Normativa
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SM	Salários-Mínimos

SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TBL	<i>Team-Based Learning</i> ou Aprendizagem Baseada em Equipes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIEURO	Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Concepções e práticas sobre Aprendizagem Híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

Esta pesquisa investiga as concepções e práticas sobre Aprendizagem Híbrida (AH) no ensino superior da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Por meio de estudo de caso com métodos mistos, identificou-se uma contradição fundamental: docentes e discentes possuem concepções teóricas sofisticadas e alinhadas com a literatura, descaracterizando a hipótese inicial de confusão conceitual. O entrave central reside na frágil estrutura de suporte institucional, que não viabiliza a materialização dessas concepções em práticas consistentes, gerando uma inovação de resistência docente. A análise revela um ecossistema marcado por lacunas normativas, fragmentação e uma lógica de conformidade regulatória vazia. Conclui-se que o desafio à implementação qualificada da AH na EPT é, sobretudo, de governança pedagógica, exigindo intervenções sistêmicas para superar a dissonância entre o discurso inovador e a precariedade das condições institucionais.

Palavras-chave: aprendizagem híbrida, educação profissional e tecnológica, inovação de resistência, governança pedagógica, formação docente.

ABSTRACT

Concepts and practices of Hybrid Learning in the context of higher education offered in Professional, Scientific, and Technological Education in Brazil

This research investigates the concepts and practices of Hybrid Learning (HL) in Brazilian Professional and Technological Education (PTE) higher education. Through a case study using mixed methods, it identified a fundamental contradiction: teachers and students have sophisticated theoretical concepts that are aligned with the literature, refuting the initial hypothesis of conceptual confusion. The central obstacle lies in the fragile institutional support structure, which does not enable the materialization of these concepts into consistent practices, generating a resistance to innovation among teachers. The analysis reveals an ecosystem marked by regulatory gaps, fragmentation, and a logic of empty regulatory compliance. It is concluded that the challenge to the qualified implementation of HL in PTE is, above all, one of pedagogical governance, requiring systemic interventions to overcome the dissonance between innovative discourse and the precariousness of institutional conditions.

Keywords: *hybrid learning, professional and technological education, resilience innovation, pedagogical governance, teacher training.*

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto campo de estudo e prática social, tem passado por transformações estruturais profundas ao longo das últimas décadas, especialmente devido aos avanços tecnológicos, o que exige o repensar dos processos educativos de forma integral, considerando suas dimensões sociais, culturais e políticas. Para exemplificar, a pandemia de Covid-19 acelerou significativamente essa transformação, impulsionando a adoção de tecnologias digitais e metodologias inovadoras que apresentam potencial para redefinir o papel da escola, das práticas pedagógicas e dos participantes envolvidos no processo educativo (Hodges et al, 2020).

A disseminação global do novo coronavírus levou instituições educacionais a interromper temporariamente suas atividades presenciais, adotando soluções emergenciais para garantir a continuidade do ensino. Cabe destacar, porém, que - como apontam Hodges et al. (2020) - o ensino remoto emergencial difere substancialmente do ensino online planejado ou da Educação a Distância (EaD), pois estes últimos pressupõem integração cuidadosa e intencional das tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

Diante da necessidade urgente de adaptação, instituições com experiência prévia em tecnologias digitais e práticas pedagógicas híbridas demonstraram maior agilidade na transição, enquanto aquelas sem experiência enfrentaram desafios significativos. Esse cenário não apenas evidenciou a importância de uma abordagem que integre ambientes presenciais e virtuais, mas também acelerou o debate em torno da Aprendizagem Híbrida¹, colocando-a em destaque como uma solução pedagógica potencialmente promissora para o pós-pandemia.

Partimos do pressuposto de que o tema carecia de conceituação e regulamentação consolidadas no Brasil, e que tal confusão conceitual representaria obstáculo central à implementação qualificada. Concepções sobre o termo “híbrido” permanecem desafiadoras, refletindo-se na diversidade de nomenclaturas na literatura especializada. Brito (2020) defende “ensino híbrido” como mais adequado, enquanto Lima (2024b) advoga abordagem que transcende a visão antropocêntrica, sustentando modelo socialmente referenciado.

Comumente, o híbrido é compreendido como a combinação de elementos do ensino presencial e online. Entretanto, compreendemos que, mais do que a mera justaposição entre modalidades, a aprendizagem híbrida propõe uma ressignificação das práticas pedagógicas

¹ Proposta pedagógica intencional que articula ambientes presenciais e virtuais de forma planejada e significativa.

tradicionais. Moran (2015) argumenta que esse modelo promove uma educação mais centrada no estudante, ideia com a qual concordamos e que orienta esta investigação.

Em uma perspectiva inicial, autores como Loureiro e Barbas (2007) descrevem a aprendizagem híbrida como uma abordagem que promove flexibilidade e adaptabilidade. No contexto brasileiro, e especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o conceito adquire nuances mais complexas. Concebemos a aprendizagem híbrida como uma proposta pedagógica intencional que envolve questões de justiça social, inclusão digital e uma reconfiguração profunda dos papéis de docentes e discentes, tensionada entre o potencial de democratização e os riscos de precarização.

Dessa forma, ao reconhecer que o híbrido vai além da simples combinação de espaços e tecnologias, torna-se necessário avançar na compreensão conceitual e na definição de diretrizes claras que orientem as práticas e políticas educacionais voltadas a esse modelo. Nesse sentido, Blikstein et al. (2022) destacam que a consolidação da aprendizagem híbrida requer fundamentos teóricos e parâmetros operacionais bem definidos, de modo a assegurar coerência entre os objetivos pedagógicos, as estratégias didáticas e o uso das tecnologias digitais.

Lima (2024b), Arruda (2023) e Bicalho e Medeiros (2018), por exemplo, adotam o termo "educação híbrida", definindo-a como um ecossistema educacional que prioriza a integração cuidadosa de conteúdos e atividades pedagógicas presenciais na instituição educacional, podendo também combinar com outras fora dela, mediadas e organizadas pelo planejamento-ação e protagonismo. Ambrósio-Accordi et al. (2024) complementam essa visão, destacando a importância de metodologias híbridas em contextos educacionais específicos e a necessidade de avaliação crítica das práticas implementadas.

Neste trabalho, adotamos a Abordagem Sociocultural (Vygotsky, 1989, 2001; Lave & Wenger, 1991) como fundamento teórico central. Dessa perspectiva, compreendemos a aprendizagem como um processo ativo, situado e relacional, mediado por instrumentos culturais e construído nas interações sociais. É a partir desse lugar de fala que optamos pelo termo "aprendizagem híbrida", por este colocar o estudante como protagonista do processo de construção de conhecimento, coerentemente com os pressupostos socioculturais.

Reconhecemos que o termo "educação híbrida" captura de forma mais abrangente as dimensões ecossistêmicas (Lima, Moreira & Joaquim, 2025). A opção por "aprendizagem híbrida", no entanto, mantém não apenas coerência com o recorte empírico deste estudo, focado nos processos de ensinar e aprender, mas também, e principalmente, alinha-se com a fundamentação teórica que orienta toda a nossa investigação.

A nível de normatização, o Parecer nº 34/2023 do CNE apresenta diretrizes para o ensino e o aprendizado híbrido. Apesar desse avanço, entendemos que a implementação enfrenta desafios significativos na EPT, onde a falta de regulamentação específica tem gerado incertezas. Conforme relatórios da UNESCO (2021a; 2021b), essas lacunas podem acentuar desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, consideramos premente investigar como a Rede Federal de EPT tem enfrentado os desafios para conceber e implementar a abordagem híbrida. Portanto, estabelecemos como objetivo geral: analisar as concepções e práticas de discentes, docentes e gestores sobre a experimentação e a construção da aprendizagem híbrida no ensino superior ofertado por uma unidade acadêmica da Rede EPT.

Para operacionalizá-lo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear o alinhamento e os descompassos entre as concepções teóricas docentes e suas práticas pedagógicas efetivas.
- Analisar as nuances e contradições da experiência discente com a aprendizagem híbrida.
- Diagnosticar as condições institucionais que facilitam ou impedem a implementação qualificada do modelo híbrido.
- Examinar a influência do marco normativo na configuração das condições institucionais para a aprendizagem híbrida.
- Elaborar proposições para o aprimoramento da aprendizagem híbrida na unidade acadêmica.

A investigação empírica, porém, revelou uma configuração distinta da inicialmente presumida. Os dados demonstraram que docentes, discentes e gestores possuem concepções teóricas sofisticadas e alinhadas com a literatura especializada, descaracterizando a hipótese inicial de que uma suposta confusão conceitual seria o principal obstáculo. O desafio central, revelado pela análise, reside na contradição estrutural entre essa sofisticação conceitual e a incapacidade institucional de criar condições para que estas concepções se materializem em práticas pedagógicas consistentes.

Nesse contexto, a questão central que orienta esta investigação é: Como a contradição fundamental entre concepções teóricas sofisticadas e uma frágil estrutura de suporte institucional configura a experimentação e a construção da aprendizagem híbrida por discentes, docentes e gestores na EPT?

Organizamos este trabalho em cinco partes. Após esta Introdução, o Capítulo 1 (Revisão de literatura) aprofundará a fundamentação aqui esboçada. O Capítulo 2 (Metodologia) detalhará

o desenho do estudo de caso de métodos mistos. O Capítulo 3 (Análise e discussão dos dados) apresentará e discutirá os resultados à luz do referencial teórico. O Capítulo 4 (Considerações finais) sintetizará as conclusões, responderá à questão de pesquisa e articulará os principais achados. Por fim, o Capítulo 5 (Proposta de intervenção) formalizará um projeto aplicado, destinado à unidade acadêmica investigada, que traduzirá as evidências da pesquisa em diretrizes e ações concretas para a implementação qualificada da aprendizagem híbrida.

Esperamos que esta pesquisa, em sua totalidade, contribua não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também para o aprimoramento concreto das práticas institucionais. Acreditamos que a proposta de intervenção, ancorada rigorosamente nos dados coletados, poderá subsidiar a transformação das políticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo desenvolve a fundamentação teórica sobre a qual se apoia a análise das concepções e práticas relativas à aprendizagem híbrida no âmbito da EPT. Longe de oferecer uma visão consensual ou instrumental do tema, buscamos construir um referencial crítico, integrado e sensível às tensões contemporâneas que atravessam a educação brasileira, entre inovação e desigualdade, entre formação técnica e emancipação, entre política pública e realidade institucional.

A aprendizagem híbrida tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma proposta metodológica promissora, especialmente na EPT, onde a articulação entre teoria, prática e tecnologia é essencial para a formação profissional (Bacich & Moran, 2018; Christensen, Horn & Staker, 2013). Sua consolidação reflete transformações sociais, culturais e tecnológicas que redefinem os processos educativos, aceleradas, mas não originadas, pela pandemia de Covid-19, que impulsionou a incorporação de metodologias digitais de forma emergencial (Hodges et al., 2020). Sua efetivação, entretanto, exige ir além da mera adaptação tecnológica, exigindo intencionalidade pedagógica, justiça social e compromisso com a formação integral.

Organizamos o capítulo em três blocos interdependentes. O primeiro delimita os fundamentos conceituais e históricos da aprendizagem híbrida, distinguindo-a claramente da Educação a Distância (EaD) e do Ensino Remoto Emergencial, problematizando sua apropriação crítica na EPT. O segundo analisa o contexto normativo e institucional brasileiro, com ênfase no Parecer CNE/CP nº 34/2023, no Decreto nº 12.456/2025 e na Portaria MEC nº 378/2025, evidenciando os avanços legais e as lacunas operacionais que impactam sua implementação na Rede Federal, especialmente no que tange à ausência de diretrizes pedagógicas concretas e à rigidez de percentuais regulatórios. O terceiro bloco explora as práticas pedagógicas, as teorias de aprendizagem subjacentes e as concepções de docentes, discentes e gestores, destacando que o formato híbrido é, antes de tudo, um processo socialmente construído, atravessado por subjetividades, condições institucionais e desigualdades estruturais.

Ao articular esses três eixos de análise, o capítulo oferece não apenas uma base para a análise empírica, mas também um quadro interpretativo capaz de iluminar contradições, potencialidades e responsabilidades éticas implicadas na construção da aprendizagem híbrida na EPT. Não pretendemos esgotar todas as discussões sobre o tema, mas construir um referencial sólido, crítico e contextualizado, apto a informar a investigação empírica e subsidiar proposições pedagógicas e políticas futuras.

Para compor esse referencial crítico e integrado, partimos de sua pedra angular: a definição conceitual de aprendizagem híbrida. É a esta tarefa que se dedica o primeiro bloco do capítulo, ao delimitar os fundamentos conceituais e históricos que a distinguem da modalidade EaD e do Ensino Remoto Emergencial.

1.1 Aprendizagem Híbrida: conceitos e evolução

1.1.1 Definição e distinções conceituais

A aprendizagem híbrida emerge como uma proposta metodológica intencional que articula, de forma planejada e significativa, ambientes presenciais e virtuais, a fim de promover uma experiência formativa centrada no estudante, flexível e contextualizada (Garrison & Vaughan, 2008; Moran, 2015; Bacich & Moran, 2018). Diferentemente de modalidades emergenciais ou de formatos regulamentados como a Educação a Distância (EaD), a aprendizagem híbrida não se define pela mera combinação de espaços ou tecnologias, mas pela intencionalidade didática, pela mediação pedagógica qualificada e pelo protagonismo discente (Lima, 2024b; Bruschi & Casartelli, 2022).

Uma ilustração dessa perspectiva mais pragmática é encontrada em Loureiro e Barbas (2007), que descrevem o *b-learning* como a combinação entre aulas presenciais e complementos online via plataformas como o *Moodle*, destacando benefícios como flexibilidade de acesso, otimização do tempo docente e autonomia discente. Embora útil para compreender as bases operacionais do modelo, essa visão revela-se insuficiente para abarcar a complexidade do contexto brasileiro. Aqui, a educação híbrida precisa articular-se não apenas com questões de eficiência, mas com demandas prementes de equidade, formação crítica e resistência à mercantilização (Lima, Rodrigues & Deus, 2024; Quintana Albalat, 2023).

Essa visão ampliada afasta-se decisivamente do que Veloso et al. (2023) classificam como "visão redutora" da educação híbrida, aquela limitada à definição de percentuais de carga horária ou à mera alternância entre geografias física e virtual. Assume-se, antes, como um projeto político-pedagógico complexo, que exige repensar os próprios fundamentos da educação em sua relação com a infosfera contemporânea (Floridi, 2015). Nesta perspectiva, o híbrido não é uma fórmula de distribuição de tempo-espaço, mas um princípio de *design* educacional que reconhece a multiplicidade de ambientes, tempos e agentes que constituem o aprender na atualidade.

Esta compreensão vai ao encontro das reflexões de Mattar e Moran (2023), que criticam a persistência de uma legislação dualista no Brasil, que opõe educação presencial e educação a

distância como modalidades estanques. Para os autores, essa dicotomia regulatória não apenas limita o potencial inovador do híbrido, mas representa um anacronismo frente às possibilidades abertas pelas tecnologias digitais, que permitem experiências de presencialidade ampliada e redução progressiva das distâncias educacionais.

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, opta-se pelo termo “aprendizagem híbrida” em coerência com o recorte empírico que focaliza os processos de ensinar e aprender em um contexto específico da EPT. Não obstante, para fins de revisão teórica e contextualização no debate acadêmico contemporâneo, reconhece-se que a discussão conceitual tem avançado na direção do termo “educação híbrida” (Lima, 2024a), compreendido como um conceito mais abrangente que articula dimensões ecossistêmicas, institucionais e políticas para além dos processos estritamente instrucionais.

Isso significa que a transição para a aprendizagem híbrida implica também uma reconfiguração da identidade profissional docente. Conforme demonstra Bicalho (2025), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), enquanto artefatos culturais, atuam como mediadoras poderosas no desenvolvimento do *self* do professor. A exigência de atuar em múltiplos cenários, presenciais e virtuais, e de negociar significados em uma nova ecologia da aprendizagem tensiona os posicionamentos docentes habituais, podendo catalisar processos de inovação que partem justamente dessa reelaboração subjetiva (Bicalho, 2025). Dessa forma, a adoção do modelo híbrido não se esgota na dimensão técnica ou metodológica, mas envolve um processo dialógico no qual o professor ressignifica sua prática e seu lugar nesse novo ecossistema educacional.

Ancoramo-nos, para tanto, na premissa de que as TDICs não são meras ferramentas neutras, mas artefatos cultural e socialmente construídos (Feenberg, 1999) que incorporam valores e modelam práticas e subjetividades (Bicalho, 2025). Seu uso na educação, portanto, está intrinsecamente ligado a um projeto político-pedagógico, podendo tanto reforçar modelos “bancários” de ensino (Freire, 1996) quanto potencializar a autonomia e a autoria.

A aprendizagem híbrida, segundo Moreira e Horta (2020), deve ser compreendida como um processo de inovação sustentada que articula ambientes presenciais e digitais formando ecossistemas educacionais plurais e dinâmicos. Esse hibridismo transcende a simples complementação dos espaços, englobando culturas pré-digitais e digitais, e promovendo protagonismo e colaboração no processo formativo, perspectiva que se alinha às ideias de Moran (2017) e ao modelo de Comunidade de Investigação de Garrison, Anderson e Archer (2000).

Essa distinção é crucial, especialmente no contexto da EPT, onde a integração entre teoria, prática e tecnologia exige coerência curricular e sensibilidade às demandas do mundo do trabalho (Oliveira & Delou, 2022). Para evitar equívocos conceituais, frequentes na literatura e na prática institucional, é necessário delimitar claramente três formatos de organização do processo de ensino e aprendizagem que, embora compartilhem o uso de tecnologias digitais, possuem fundamentos, objetivos e estruturas distintas: Educação a Distância (EaD), Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Aprendizagem Híbrida (AH).

Diante da recorrente confusão conceitual, especialmente no contexto pós-pandêmico, torna-se fundamental esclarecer as distinções entre esses três formatos. Embora todos utilizem tecnologias digitais, diferem profundamente em seus fundamentos pedagógicos, grau de planejamento, finalidades e implicações para a prática docente. O quadro a seguir sintetiza essas diferenças com base em critérios relevantes ao contexto da EPT:

Quadro 1 - *Comparação entre Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Aprendizagem Híbrida*

Critério	EaD	ERE	AH
Natureza	Modalidade educacional regulamentada, com projeto pedagógico próprio.	Resposta improvisada a crises (ex.: pandemia), sem planejamento curricular específico.	Proposta metodológica intencional, que articula presencial e virtual de forma planejada.
Planejamento	Planejamento pedagógico prévio, com currículo, avaliação e mediação específicos para EaD.	Ausência de planejamento adequado; adaptação emergencial de conteúdos presenciais.	Planejamento integrado, com reorganização de tempos, espaços e estratégias avaliativas.
Infraestrutura	Exige infraestrutura dedicada: AVAs, suporte técnico, equipe multidisciplinar.	Utiliza recursos disponíveis de forma improvisada (ex.: WhatsApp, videoconferência).	Requer infraestrutura híbrida: AVAs, conectividade, espaços físicos reconfiguráveis.
Papel do professor	Mediador e tutor, com formação específica para EaD.	Transmissor de conteúdos via tecnologia, muitas vezes sem suporte ou formação.	Curador, facilitador e orientador, articulando momentos presenciais e virtuais.
Papel do estudante	Autonomia elevada, com responsabilidade pela gestão do próprio percurso.	Passividade ou sobrecarga, dependendo do contexto; pouca mediação para autonomia.	Protagonismo ativo, com autonomia guiada e participação colaborativa.

Avaliação	Avaliação formativa e contínua, integrada ao percurso.	Avaliação <i>ad hoc</i> , muitas vezes replicada do presencial sem adaptação.	Avaliação diversificada (portfólios, projetos, <i>quizzes</i>), alinhada às metodologias ativas.
Formação docente	Exige formação específica para EaD, com domínio de AVAs e mediação <i>online</i> .	Formação raramente oferecida; docentes atuam por improvisação.	Requer formação crítica, contínua e contextualizada, articulando teoria, prática e tecnologia.
Regulamentação (Brasil)	Regulada pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e normativos do MEC desde 2005.	Não regulamentada como modalidade; considerada medida excepcional.	Regulamentada parcialmente pelo Parecer CNE/CP nº 34/2023.
Potencial na EPT	Adequada para conteúdos teóricos ou formação continuada, mas desafiadora para práticas laboratoriais.	Garantiu continuidade pedagógica, mas revelou fragilidades estruturais e desigualdades.	Potencializa integração teoria-prática, flexibilidade e desenvolvimento de competências técnicas e transversais.

Nota. Elaborado pelo autor com base em Hodges et al. (2020); INEP (2023); Moran (2017); Garrison e Vaughan (2008); Brasil (2023; 2024).

A Educação a Distância é uma modalidade plenamente regulamentada no Brasil desde a Lei nº 9.394/1996, caracterizada por um projeto pedagógico próprio, mediação sistemática por tecnologias digitais e acompanhamento contínuo por equipe multidisciplinar (INEP, 2023). Sua qualidade depende de infraestrutura dedicada, formação docente específica e avaliação formativa integrada ao percurso (Bicalho & Medeiros, 2018). Na EPT, a EaD tem sido utilizada principalmente em cursos de formação continuada ou em disciplinas teóricas, desde que acompanhada de políticas de inclusão digital e qualidade acadêmica (Bicalho & Medeiros, 2018; INEP, 2023).

O Ensino Remoto Emergencial, por sua vez, surgiu como resposta improvisada à crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19. Conforme destacam Hodges et al. (2020), trata-se de uma estratégia de continuidade pedagógica, não planejada, implementada sem as condições estruturais da EaD e ausente de infraestrutura equitativa, formação docente adequada e mediação intencional. Na EPT, o ERE revelou fragilidades profundas, desigualdades no acesso a dispositivos e conectividade, sobrecarga docente e dificuldade em manter o engajamento discente, especialmente em cursos com forte componente prático (Nakano et al., 2021; Veloso et al., 2023).

Blikstein et al. (2022) propõem uma tipologia fundamental que distingue três contextos distintos: o uso emergencial, como resposta a crises sanitárias ou sociais; a recomposição da aprendizagem, voltada para recuperar perdas pedagógicas em contextos pós-crise; e a

ampliação da oferta pedagógica, em que o híbrido é adotado em tempos de normalidade como estratégia para enriquecer e diversificar as experiências formativas. Confundir esses contextos, por exemplo, ao naturalizar práticas emergenciais como modelo permanente, pode levar à banalização do híbrido, à precarização do trabalho docente e à acentuação das desigualdades, em vez de sua superação.

1.1.2 Evolução histórica

A evolução histórica da aprendizagem híbrida teve um ponto de inflexão decisivo com o impacto da pandemia de Covid-19. Embora a combinação de diferentes espaços e recursos de aprendizagem seja uma prática antiga (Moran, 2017), foi a partir dos anos 2000, com o avanço das TDICs e a disseminação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que esse formato ganhou contornos pedagógicos mais definidos (Friesen, 2012; Instituto Península, 2021).

Graham (2006) apontou que esses ambientes digitais possibilitaram maior flexibilidade didático-curricular, ampliando o acesso ao conhecimento, promovendo personalização da aprendizagem e fortalecendo a mediação tecnológica. Essas transformações abriram espaço para modelos educacionais mais interativos e centrados no aluno, marcando uma ruptura com a lógica transmissiva do ensino tradicional.

Posteriormente, Christensen, Horn e Staker (2013) classificaram os modelos de aprendizagem híbrida como expressões da chamada inovação disruptiva na educação, ao promoverem alterações nas estruturas tradicionais de ensino, nos papéis dos professores e nas dinâmicas institucionais. Essa visão destaca o potencial transformador do modelo híbrido quando combinada a uma estratégia pedagógica bem definida e orientada para o desenvolvimento de competências.

A pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, representou um ponto de inflexão na história recente da educação. A suspensão das atividades presenciais obrigou instituições de ensino a adotar rapidamente o ensino remoto emergencial, caracterizado pela ausência de planejamento pedagógico consistente e improvisação na utilização das tecnologias (Hodges et al., 2020). Embora tenha garantido a continuidade pedagógica, esse cenário evidenciou desigualdades no acesso à internet e dispositivos, dificuldades de mediação docente e sobrecarga de trabalho. Como destacam Nakano et al. (2021), a experiência pandêmica impulsionou reflexões sobre o papel das tecnologias na educação e acentuou a necessidade de migrar para modelos pedagógicos sustentáveis, como a aprendizagem híbrida.

Em poucas palavras, a pandemia acelerou processos já em curso, mas também expôs disparidades no acesso e na formação docente (Veloso et al., 2023). Assim, o contexto pandêmico tornou-se um marco para repensar não apenas os meios de ensino, mas também as políticas públicas e as condições institucionais necessárias para consolidar a aprendizagem híbrida no Brasil.

1.1.3 Marco normativo brasileiro

O marco normativo brasileiro consolidou o conceito de aprendizagem híbrida através de uma série de dispositivos legais. Antes da pandemia, a concepção de ensino híbrido nos normativos educacionais era restrita, entendida como a utilização parcial de carga horária EaD em cursos presenciais (Lima, 2024a). Essa leitura limitava o potencial de integração entre tempos, espaços e metodologias de aprendizagem.

Com a crise sanitária e a necessidade de adaptação rápida das instituições, intensificou-se o debate sobre o conceito de educação híbrida, ampliando-o para além da soma entre presencial e remoto. O Conselho Nacional de Educação (CNE) passou então a adotar a expressão “processo híbrido de ensino e aprendizagem”, destacando tratar-se de uma abordagem metodológica flexível, ativa e inovadora, apoiada nas Tecnologias da Informação e Comunicação. Conforme o Parecer CNE/CP nº 34/2023, art. 2º:

O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, ativo e inovador que oriente a atividade docente e discente, em formas diversas de ensino e aprendizado, destinado à formação por competências, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual de espaços de aprendizagem. (p. 12)

Essa definição evidencia que o híbrido não é mera alternância entre modalidades, mas uma estratégia de integração intencional entre o presencial e o digital, voltada à formação significativa, à autonomia discente e à aprendizagem colaborativa.

Lima (2024b) analisa que este marco normativo representa um avanço ao reconhecer o papel estruturante das TDICs e a intencionalidade pedagógica necessária à integração entre ambientes presenciais e virtuais. Entretanto, a autora alerta para o risco de burocratização do conceito, caso a regulamentação se reduza a percentuais de carga horária. Essa crítica se confirma com o Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 378/2025, que, ao estabelecerem limites rígidos (como os 70% de atividades presenciais para cursos presenciais), realizam o que Lima, Rodrigues e Deus (2024) denominam “metodologização” da Educação a Distância.

Tal movimento, ao converter uma proposta pedagógica complexa em fórmula administrativa, pode enfraquecer as garantias de qualidade que busca assegurar. Como alertam Lima et al. (2024), esse movimento pode servir como vetor para uma flexibilização regulatória que, sob o pretexto da inovação, abre espaço para lógicas mercantis, onde a redução de custos e a ampliação de escala se sobrepõem aos objetivos de uma formação integral e de qualidade.

Essa metodologização encontra, porém, um contraponto normativo recente. O Parecer CNE/CP nº 20/2024 rejeita de forma categórica a imposição de percentuais fixos para a composição da carga horária em modelos híbridos no nível da Educação Básica. A Comissão Especial do CNE afirma que “não consideramos adequada a definição de percentual de carga horária a ser utilizada com atividades digitais e tecnológicas”, propondo, em seu lugar, que essa definição seja o resultado de uma “análise da intencionalidade pedagógica, do contexto de cada território, do acesso à conectividade e da avaliação das evidências recentes” (CNE, 2024, Recomendação 14)

No âmbito do ensino superior da EPT, essa orientação é particularmente relevante. Ela desloca o foco de um controle burocrático, que reduz a aprendizagem híbrida a uma fórmula aritmética, para uma deliberação pedagógica contextualizada, ancorada nas especificidades de cada curso tecnológico, nas demandas do mundo do trabalho e nas condições reais de seus estudantes-trabalhadores. Assim, a regulamentação deixa de ser um entrave à inovação e passa a ser um guia para a responsabilidade ética, exigindo que qualquer proposta híbrida seja justificada não por sua conformidade com um percentual, mas por sua capacidade de gerar “reais ganhos de competências e habilidades aos alunos” (Mattos & Sanches, 2023).

Compreendidos os fundamentos conceituais, históricos e legais da aprendizagem híbrida, o próximo bloco examina os modelos estruturais que materializam esses princípios na prática institucional.

1.2 Modelos de Aprendizagem Híbrida

Compreendidos os fundamentos conceituais, históricos e normativos da aprendizagem híbrida, torna-se necessário analisar como esses princípios se materializam nas práticas institucionais. Essa transição, do plano teórico ao operacional, passa pela compreensão dos modelos estruturais que organizam o tempo, o espaço e a autonomia discente em propostas híbridas. É a partir dessa arquitetura curricular que as metodologias ativas e as mediações pedagógicas ganham concretude e coerência.

Os modelos estruturais de aprendizagem híbrida definem como o tempo, o espaço e a autonomia discente são organizados institucionalmente para articular atividades presenciais e virtuais. Diferentemente das metodologias ativas, que orientam como o conhecimento é construído, os modelos estabelecem a arquitetura curricular dentro da qual essas práticas pedagógicas se desenvolvem (Horn & Staker, 2015).

Assim, compreender os modelos é compreender também a estrutura organizacional sobre o qual se sustenta o *design* pedagógico do híbrido. Horn e Staker (2015) propõem quatro modelos principais de aprendizagem híbrida. No modelo de rotação (*rotation*), os estudantes alternam entre estações presenciais e virtuais segundo um cronograma definido, que pode variar por disciplina, por dia ou por atividade. Já no modelo flex (*flex model*), o conteúdo é majoritariamente disponibilizado online, e o suporte presencial ocorre sob demanda do estudante, conforme suas necessidades. O modelo à la carte (*self-blend*) permite que os estudantes cursem disciplinas inteiramente online, complementando assim seu currículo presencial. Por conseguinte, no modelo virtual enriquecido (*enriched virtual*), a maior parte do curso ocorre em ambiente virtual, com encontros presenciais esporádicos destinados a avaliações, tutorias ou atividades práticas (Horn & Staker, 2015).

Esses modelos apresentam diferentes graus de integração entre os espaços presenciais e digitais e, portanto, demandam distintas estratégias pedagógicas e níveis de autonomia discente. Na perspectiva de Horn e Staker (2015), nenhum modelo é superior aos demais; sua adequação depende dos objetivos formativos, do perfil dos estudantes e das condições institucionais.

Complementarmente, Garrison e Vaughan (2008) enfatizam que a qualidade da aprendizagem híbrida não reside em uma tipologia rígida, mas no equilíbrio entre as presenças cognitiva, social e docente nos ambientes de aprendizagem. Para esses autores, o sucesso do modelo depende menos da estrutura formal e mais da intencionalidade pedagógica que orienta a mediação entre os espaços. Essa concepção dialoga com a abordagem sociocultural de Vygotsky (2001, 2007), retomada no bloco seguinte, ao compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado e dependente das interações significativas entre sujeitos e artefatos culturais.

No contexto da EPT, a escolha do modelo deve considerar as exigências práticas e formativas dos cursos - laboratórios, simulações, estágios - evitando adaptações mecânicas ou mimetismos de experiências externas. Como apontam Mattos e Sanches (2023), muitos docentes conhecem apenas a estratégia pedagógica da sala de aula invertida, o que revela a necessidade

de formações que articulem modelos estruturais a metodologias contextualizadas e críticas, adequadas à realidade da EPT.

Dessa forma, compreender os modelos de aprendizagem híbrida não é um exercício classificatório, mas uma etapa analítica essencial para planejar experiências formativas coerentes e inclusivas. Cada modelo oferece possibilidades e limites que devem ser interpretados à luz do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), da natureza dos cursos e do perfil dos estudantes.

Ao reconhecer essas particularidades, evidencia-se que a materialização dos fundamentos teóricos e dos modelos de aprendizagem híbrida está intrinsecamente vinculada ao contexto político e normativo brasileiro, que define as possibilidades e os limites de sua implementação. A escolha do modelo estrutural fornece a arquitetura, mas é no âmbito das práticas pedagógicas que a aprendizagem híbrida ganha vida. Nesse contexto, o papel do docente se transforma, passando de transmissor a designer de experiências que articula criativamente tempos, espaços, tecnologias e metodologias ativas. A análise dessas práticas concretas, a partir das narrativas dos docentes, será objeto do capítulo de análise de resultados. É a esse quadro regulatório e institucional que se dedica o próximo bloco, com foco na EPT.

1.3 A Aprendizagem Híbrida na EPT

Compreendidos os fundamentos conceituais, históricos e legais da aprendizagem híbrida, torna-se imperativo situá-la no âmbito da EPT, um espaço educativo e social marcado por especificidades que o tornam, simultaneamente, um *lócus* privilegiado e desafiador para a implementação de práticas híbridas. Este bloco busca elucidar esse contexto, abordando sua trajetória histórica e legal, as demandas pedagógicas próprias e, por fim, afunilando o olhar para o ensino superior, foco desta investigação.

1.3.1 Panorama histórico da EPT

A trajetória histórica da EPT no Brasil é demarcada por marcos legais fundamentais que consolidaram sua configuração ao longo do tempo. Desde suas origens, a EPT tem sido tensionada por duas finalidades centrais: a formação para o trabalho e a formação cidadã, espelhando disputas históricas acerca de seu papel social. Iniciando-se com o ensino técnico-industrial de caráter assistencialista, ainda no período imperial e na Primeira República, e passando pelas primeiras escolas de aprendizes artífices, a educação profissional foi historicamente concebida como uma via secundária e subalterna em relação à educação propedêutica, destinada prioritariamente às elites (Ramos, 2002).

Um salto qualitativo na sua valorização ocorreu com a criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), posteriormente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), culminando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892/2008. Essa legislação representou uma inovação institucional ao integrar, em uma mesma estrutura, diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação básica aos níveis técnico e tecnológico, sustentando o princípio da verticalização da formação e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, com compromisso com o desenvolvimento regional e a inclusão social (Kuenzer et al., 2014).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 já haviam consolidado a EPT como parte integrante da educação nacional, vinculando-a à indissociabilidade entre as dimensões formativa, científica e tecnológica (Brasil, 1996).

Nas últimas décadas, programas e políticas públicas como o Programa de Expansão da Rede Federal (Brasil, 2005), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Novo Ensino Médio contribuíram para a expansão da EPT e o aumento do acesso à formação técnica. Todavia, esses movimentos suscitaram também críticas à fragmentação curricular e à desvalorização da formação geral, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), evidenciando as tensões entre a lógica produtivista e o ideal de formação integral.

No cenário recente, a distinção entre modalidades institucionais e abordagens pedagógicas adquire centralidade, especialmente com o advento do Decreto nº 12.456/2025. Para Moreira e Horta (2020), tal distinção cria condições para que as instituições desenvolvam estratégias didático-metodológicas flexíveis, compreendendo a aprendizagem híbrida não como uma modalidade de ensino, mas como formato pedagógico articulador entre o presencial e o digital. Na esfera da EPT, isso reforça o caráter integrador da aprendizagem híbrida e sua afinidade com os princípios de flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade que orientam essa modalidade educativa.

1.3.2 Especificidades pedagógicas

A EPT apresenta características singulares que a diferenciam de outras modalidades de ensino, exigindo práticas pedagógicas sensíveis e articuladas. Sua função ultrapassa a mera capacitação técnica: visa à formação integral do estudante, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e críticas necessárias ao exercício da cidadania (Kuenzer et al., 2014; Ciavatta, 2023).

Além disso, a EPT acolhe públicos diversos, trabalhadores, jovens e adultos, com trajetórias escolares heterogêneas, o que demanda estratégias pedagógicas inclusivas e flexíveis (Oliveira & Delou, 2022). Sua identidade está enraizada na articulação entre trabalho, ciência e cultura (Kuenzer et al., 2014), com forte componente prático e laboratorial. A manipulação de equipamentos físicos (Leite, 2017), a interação em oficinas e a vivência de situações reais de trabalho (Seibel, 2020) constituem elementos essenciais dessa identidade. A EPT também mantém estreita vinculação com o território, respondendo às vocações produtivas locais e aos desafios regionais de desenvolvimento (Oliveira & Delou, 2022).

Essa complexidade impõe aos docentes o desafio de integrar teoria, prática, tecnologia e mundo do trabalho. A obra de Bicalho (2025) ilumina essa experiência, mostrando como as TDICs são artefatos culturais poderosos capazes de reconfigurar o *self* docente e o desenvolvimento de suas práticas. Nesse processo, o professor da EPT atua não apenas como mediador técnico, mas como sujeito que negocia sentidos, entre a voz do “professor tradicional”, do “inovador”, as demandas institucionais e as expectativas dos estudantes, configurando um espaço dialógico de (re)construção identitária (Bicalho, 2025). Compreender a aprendizagem híbrida na EPT exige, portanto, considerar esses aspectos (inter)subjetivos da docência, nos quais a agencialidade docente é mobilizada para tensionar forças conservadoras e experimentar novos modos de ensinar.

Essa perspectiva dialógica sobre o *self* docente ilumina como os professores negociam e resistem em contextos de precariedade institucional. A transição para modelos híbridos, quando não acompanhada de suporte adequado, não gera apenas resistência, mas pode catalisar processos de agência pedagógica criativa, nos quais os professores mobilizam seus recursos pessoais e conceituais para sustentar práticas inovadoras. Essa dinâmica, como mostrará a análise empírica, está no cerne do que se configurou, no contexto investigado, como uma verdadeira inovação de resistência².

Diante desse cenário, a aprendizagem híbrida se apresenta com dupla face: potencializadora e desafiadora. O formato híbrido pode flexibilizar tempos e espaços educativos, conciliando formação e vida laboral dos estudantes. Também favorece o uso de metodologias ativas, a personalização da aprendizagem e a integração entre teoria e prática, com o apoio de simuladores, laboratórios virtuais e projetos vinculados ao mundo do trabalho (Schlemmer & Moreira, 2022).

² Práticas pedagógicas sofisticadas sustentadas por agência individual em contextos de fragilidade institucional.

Para que essas potencialidades se concretizem, é essencial que a aprendizagem híbrida esteja alinhada às finalidades formativas da EPT, evitando seu uso como mera solução tecnológica descontextualizada (Moran, 2015; Bacich & Moran, 2018; Lima, 2024a). O risco de uma visão tecnicista é acentuado por pressões do mercado por formações rápidas e utilitárias.

Nesse contexto, as TDICs podem instrumentalizar o ensino (quando reduzem a prática à transmissão de técnicas) ou emancipar (quando promovem autonomia, criticidade e autoria). A diferença reside na concepção pedagógica que orienta o uso das tecnologias. A simples transposição de atividades práticas para ambientes virtuais é inviável em muitas áreas, como nas Ciências Exatas, em que a presença física e a experimentação direta são insubstituíveis (Goudouris & Struchiner, 2015). O formato híbrido, portanto, deve ser entendido como meio de complementação e potencialização, e não de substituição do presencial.

1.3.3 EPT no ensino superior

No nível superior, a EPT tem se consolidado como espaço estratégico para inovações híbridas. Os cursos superiores de tecnologia (tecnólogos) se destacam por sua formação focada em competências específicas, voltadas às demandas do setor produtivo, com currículos mais enxutos e duração reduzida, conforme previsto pela LDBEN e regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1996; Oliveira & Delou, 2022).

A oferta desses cursos, sobretudo na Rede Federal, tem ampliado o acesso ao ensino superior para estudantes-trabalhadores com trajetórias escolares descontínuas. Essa realidade demanda estratégias pedagógicas flexíveis, metodologias centradas na prática e o uso efetivo das tecnologias digitais (Kuenzer et al., 2014; Lima, 2024a). Nesse cenário, a aprendizagem híbrida surge como alternativa promissora ao conciliar a densidade teórica e técnica desse nível de ensino com a flexibilidade requerida por esse perfil discente.

Essa potencialidade encontra respaldo em estudos como o de Loureiro e Barbas (2007), que oferecem uma evidência relevante: em sua pesquisa, os estudantes mais velhos e trabalhadores que optaram pelo formato online não apenas preferiram essa modalidade, como também obtiveram desempenho superior em comparação com os colegas do regime exclusivamente presencial. Esse dado corrobora o potencial do híbrido para atender ao perfil do estudante-trabalhador da EPT, desde que garantidas condições de acesso e mediação qualificada, desafio ainda central no cenário brasileiro (Blikstein et al., 2022; Mattos, 2022).

Além de potencializar a autonomia e o protagonismo estudantil, o modelo híbrido amplia o acesso, personaliza percursos formativos e reforça a qualidade educativa (Bacich & Moran,

2018; Anjos, Silva, & Anjos, 2019). Entretanto, sua adoção requer atenção às especificidades da formação tecnológica, como a integração teoria–prática, a articulação com os arranjos produtivos locais e a atualização constante dos currículos.

Oliveira e Delou (2022) alertam que o híbrido não deve ser reduzido a uma lógica instrumental; e Lima (2024b) complementa que ele deve constituir-se como prática pedagógica crítica e socialmente referenciada, sensível às condições concretas dos estudantes e comprometida com a formação ética, técnica e cidadã.

Dessa forma, o ensino superior da EPT se revela *lócus* privilegiado, porém tensionado, para o desenvolvimento de abordagens híbridas, em que se articulam inovação tecnológica, compromisso social e qualidade formativa. Sua consolidação, contudo, esbarra no que se conceitua como conformidade regulatória vazia, fenômeno em que a incorporação de componentes online ocorre primariamente em resposta a exigências legais, não como decorrência de desenho pedagógico intencional (Graham, 2006; Horn & Staker, 2015).

A superação dessa mera conformidade e a materialização de uma proposta pedagogicamente intencional dependem, em última instância, de como os sujeitos educacionais concebem, negociam e vivenciam esse modelo. Para analisar esse processo social de construção de significados, é necessário um quadro teórico que compreenda a aprendizagem como fenômeno socialmente mediado. É esta a tarefa do próximo e último bloco deste referencial.

1.4 A mediação sociocultural como eixo norteador

Para integrar os conceitos anteriormente discutidos e fundamentar a lente analítica através da qual examinaremos os dados empíricos, adotamos a Abordagem Sociocultural (Vygotsky, 2001, 2007) como eixo norteador. Esta perspectiva compreende a aprendizagem como um fenômeno socialmente situado e mediado, no qual o conhecimento é construído nas interações entre os sujeitos e com os artefatos culturais. Neste estudo, as TDICs são compreendidas precisamente como esses instrumentos culturais semióticos que mediam as relações pedagógicas e a construção do conhecimento (Bicalho, 2025).

Dois conceitos vygotkianos centrais tornam-se ferramentas analíticas potentes para interpretar a implementação do modelo híbrido. O primeiro é a mediação, que pressupõe que a aprendizagem é sempre intermediada por signos, linguagem e ferramentas. No contexto híbrido, isso coloca em relevo a imprescindibilidade da mediação humana qualificada do professor. Como argumenta Quintana Albalat (2023), a simples mediação tecnológica, quando desacompanhada da intervenção docente ativa, pode esvaziar-se de sentido, empobrecendo o ato didático. A

complexidade dessa mediação em ambientes virtuais é evidenciada empiricamente, por exemplo, na dificuldade de se estabelecer uma mediação afetiva e social efetiva, como observado por Loureiro e Barbas (2007) e Bicalho (2025).

O segundo conceito, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o espaço de potencial desenvolvimento entre o que o estudante realiza sozinho e o que realiza com orientação ou colaboração (Vygotsky, 2001, 2007) amplia-se consideravelmente nos ambientes híbridos. A combinação de tempos síncronos e assíncronos, presenciais e virtuais, cria oportunidades diversificadas para tutoria, cooperação e aprendizagem entre pares, reforçando a natureza dialógica do processo educativo.

Essa compreensão dialoga diretamente com o modelo da Comunidade de Investigação (Garrison, Anderson & Archer, 2000), que propõe o equilíbrio entre as presenças social, cognitiva e de ensino como condição para uma experiência educacional profunda. Em ambientes híbridos, essa tríade se materializa na intencionalidade da mediação docente, no planejamento de interações significativas e no cultivo de um clima colaborativo, aspectos que serão observados em nossa análise.

Para além dos processos de ensino e aprendizagem, a abordagem sociocultural, articulada por Bicalho (2025) à Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001), ilumina também a dimensão identitária e subjetiva da docência. A aprendizagem híbrida, ao exigir que o professor transite entre múltiplas posições, curador, mediador, especialista, tensiona e reorganiza o seu *self* profissional. A inovação emerge, assim, como um movimento psicológico e social, resultado da reelaboração das vozes internas do professor diante das demandas do novo contexto.

Dessa forma, este referencial teórico não apenas fornece os conceitos para definir a aprendizagem híbrida, mas também as lentes analíticas aqui consolidadas, mediação, ZDP, presenças múltiplas e *self* dialógico docente, permitirão examinar como os significados do híbrido são negociados nas práticas concretas da EPT, articulando as vozes dos docentes, discentes e gestores com o referencial teórico construído. É com este arcabouço conceitual e analítico que adentramos a discussão dos dados empíricos.

2 METODOLOGIA

Para investigar a complexidade da aprendizagem híbrida como um ecossistema, delineada no referencial teórico, adotamos uma estratégia metodológica sensível às nuances contextuais. Um estudo de caso único (Yin, 2015) foi a estratégia central escolhida para capturar como essa complexidade e as categorias analíticas previamente desenvolvidas, como concepções dos atores, tensões na mediação e condicionantes institucionais, se materializam na prática.

Esta escolha mostrou-se adequada por permitir investigar um fenômeno contemporâneo, a operacionalização da proposta híbrida, em seu contexto real e delimitado, onde os limites entre o fenômeno e o ambiente institucional não são claramente evidentes. A abordagem mostrou-se particularmente potente para responder a questões do tipo "como" e "porquê" sobre os processos de implementação, quando tínhamos pouco controle sobre os eventos e o foco residia na interação entre os atores e suas estruturas.

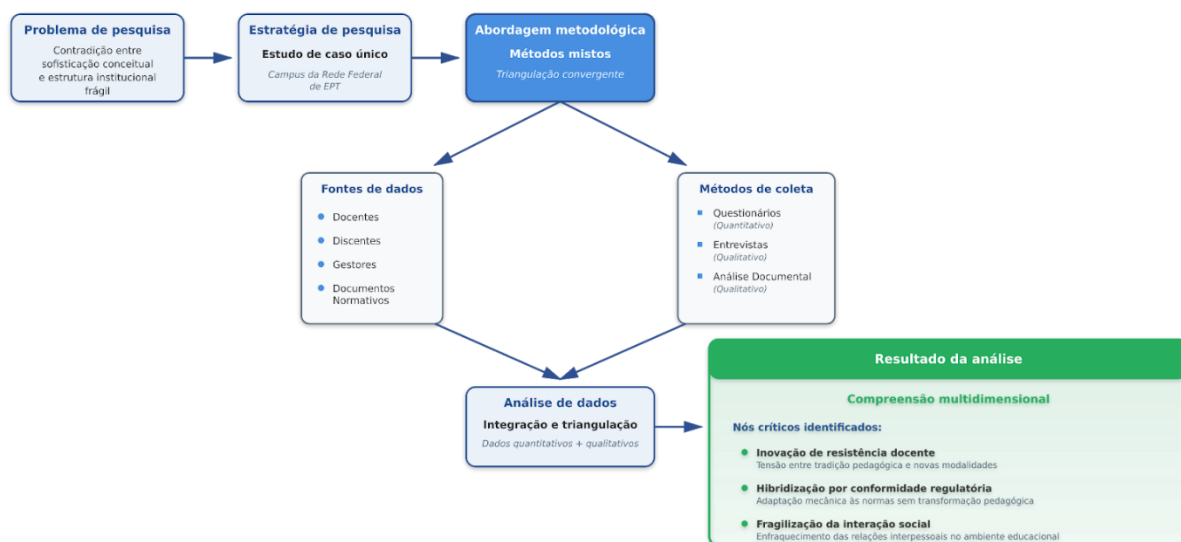
Para dar conta da multidimensionalidade do objeto, articulamos o estudo de caso a uma abordagem de métodos mistos (Creswell & Clark, 2013). Esta integração foi essencial para conciliar a necessidade de, por um lado, quantificar padrões e percepções sobre as práticas híbridas e, por outro, aprofundar a compreensão dos significados, tensões e experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, pudemos examinar não apenas a extensão dos fenômenos, mas também sua profundidade e complexidade.

A operacionalização dessa articulação deu-se por meio do modelo de triangulação convergente (Creswell & Clark, 2013), no qual os dados quantitativos e qualitativos foram coletados de forma concomitante e analisados de forma integrada. Este procedimento permitiu-nos convergir diferentes fontes de evidência e métodos para explorar o fenômeno de maneira mais abrangente e robusta, validando cruzadamente os achados e enriquecendo as interpretações finais.

A lógica integradora que guiou a investigação, da pergunta de pesquisa à síntese dos resultados, está sintetizada na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Estrutura metodológica da pesquisa

Implementação da Aprendizagem Híbrida na Educação Profissional e Tecnológica



Desenho metodológico: Abordagem de métodos mistos com triangulação convergente em contexto de EPT

Nota. Elaborado pelo autor (2025).

Como ilustrado, a pergunta de pesquisa, fundamentada no referencial crítico, orientou a seleção do estudo de caso. Para operacionalizá-lo, a triangulação convergente atuou como tática central, articulando o cruzamento de múltiplas fontes (análise documental, docentes, discentes e gestores) com a aplicação de diferentes métodos (questionários, entrevistas e análise documental). O resultado foi uma compreensão robusta e multidimensional do caso investigado, permitindo-nos identificar, como propunha o referencial, os "nós críticos" da implementação.

2.1 Contexto e *lócus* da pesquisa

Para concretizar a estratégia do estudo de caso, conduzimos a investigação em uma unidade, especificamente um Campus, da Rede Federal de EPT. A seleção desse *lócus* justificou-se por ele constituir um ambiente privilegiado para observar a implementação da aprendizagem híbrida, uma vez que integra em sua estrutura diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo Ensino Médio Integrado, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação *lato sensu*.

No período da coleta de dados, a unidade atendia a 2.311 discentes, contava com um corpo docente de 72 professores e dispunha de 40 técnicos administrativos³. Esta configuração

³ Dados oficiais retirados de <https://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>.

institucional, ao articular formação básica, profissional e tecnológica, ofereceu um contexto singular para examinar os desafios e as potencialidades do modelo híbrido em um ecossistema educacional complexo e multifacetado.

2.2 Participantes de pesquisa

Dentro desse contexto da unidade, delimitamos como foco empírico da investigação dois cursos superiores de tecnologia. Optamos por esta modalidade devido à sua natureza intrinsecamente aplicada, que demanda atividades práticas significativas, como laboratórios, simulações e estágios, criando assim um cenário particularmente revelador para analisar os desafios de integração entre momentos presenciais e virtuais.

Os participantes da pesquisa foram constituídos a partir de três grupos distintos, permitindo-nos captar perspectivas complementares sobre o mesmo fenômeno:

1. Discentes: estudantes matriculados nas turmas em andamento dos dois cursos selecionados, totalizando 120 indivíduos.
2. Docentes: 33 profissionais que atuavam diretamente nas disciplinas de ambos os cursos durante o período de coleta de dados.
3. Gestores: 6 profissionais com funções de gestão e planejamento acadêmico em diferentes níveis da estrutura institucional. Para captar um espectro amplo de perspectivas sobre a implementação de políticas pedagógicas, incluímos intencionalmente gestores atuantes em três âmbitos complementares:
 - a. Âmbito dos cursos: gestores com atuação direta na coordenação e operacionalização dos cursos investigados.
 - b. Âmbito do campus: gestores com responsabilidade sobre o planejamento e a gestão acadêmica de todas as modalidades ofertadas na unidade.
 - c. Âmbito institucional: gestores com atribuições na formulação e coordenação de políticas educacionais que impactam o conjunto dos campi.

Esta composição tripartite permitiu-nos analisar as concepções sobre a aprendizagem híbrida a partir de diferentes níveis de decisão e implementação, desde a esfera micro dos cursos até a esfera macro das políticas institucionais, respondendo assim à necessidade de compreensão multidimensional do fenômeno.

2.3 Instrumentos de pesquisa

Para atender aos objetivos específicos da pesquisa e captar a multidimensionalidade do fenômeno investigado, desenvolvemos e aplicamos dois instrumentos complementares: questionários e entrevistas semiestruturadas. Esta dupla abordagem permitiu-nos conciliar a abrangência das percepções quantificáveis com a profundidade das experiências narrativas, seguindo os preceitos dos métodos mistos.

2.3.1 Questionários

Elaboramos questionários estruturados com base na revisão bibliográfica, destinados a docentes e discentes. Seguindo as orientações de Fowler (2014), submetemos os instrumentos a um procedimento de pré-teste com um pequeno grupo de participantes não pertencentes à amostra final, solicitando avaliações sobre clareza, adequação e tempo de resposta. Incorporamos os ajustes indicados antes da aplicação definitiva.

Os questionários finais combinaram diferentes formatos para captar tanto tendências quantificáveis quanto nuances qualitativas: (1) perguntas fechadas em escala *Likert* de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente); (2) questões de múltipla escolha para mapear perfis e práticas; e (3) itens abertos para coletar sugestões e exemplos concretos.

Esta estrutura de questionário foi fundamental para atender ao objetivo específico 1 (*Mapear o alinhamento e os descompassos entre as concepções teóricas docentes e suas práticas pedagógicas efetivas*), pois permitiu o cruzamento sistemático entre as respostas da escala *Likert* (que medem as concepções) com as questões de múltipla escolha e abertas (que detalham as práticas implementadas), viabilizando a análise da relação entre o discurso teórico e a ação pedagógica concreta.

Conforme destacado por Creswell e Creswell (2022), essa diversidade de formatos permitiu-nos alinhar o instrumento aos objetivos da pesquisa, garantindo tanto a mensurabilidade necessária à análise quantitativa quanto a riqueza contextual essencial para compreender significados e experiências. A aplicação dos questionários possibilitou-nos responder aos objetivos 1 e 2, fornecendo um mapeamento abrangente das concepções docentes e das experiências discentes na aprendizagem híbrida.

2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Para examinar em profundidade as dimensões institucionais e políticas da implementação do modelo híbrido, conduzimos entrevistas semiestruturadas com os gestores. Desenvolvemos roteiros flexíveis organizados em tópicos específicos (Kaufmann, 2013), que permitiram equilibrar direcionamento temático com abertura para explorar questões emergentes durante as conversas.

Como destacam Kaufmann (2013) e Creswell e Creswell (2021), essa abordagem mostrou-se particularmente adequada para investigar fenômenos complexos e multifacetados, pois permitiu-nos captar tanto percepções individuais quanto padrões mais amplos nas políticas institucionais. A natureza dialógica da entrevista semiestruturada possibilitou-nos adaptar-nos às respostas dos participantes, explorando nuances e contradições que enriqueceram substancialmente nossa compreensão dos dilemas institucionais.

As entrevistas focaram-se especificamente no objetivo 3 da pesquisa, examinando os dilemas e condições institucionais para implementação do modelo híbrido a partir das percepções dos gestores nos diferentes âmbitos de atuação.

2.3.2.1 Refinamento do roteiro de entrevista

O instrumento de coleta passou por processo iterativo de refinamento, com acréscimo da questão P15 ("Papel do gestor") após as primeiras entrevistas, visando aprofundar a análise do engajamento individual dos gestores na implementação da aprendizagem híbrida.

Para os gestores entrevistados antes deste refinamento (G1, G2 e G3), adotou-se análise de conteúdo implícita, identificando menções espontâneas ao papel e atuação gerencial, seguindo procedimento validado em pesquisas qualitativas com desenvolvimento iterativo (Flick, 2023).

2.3.3 Análise documental

Para operacionalizar o objetivo específico 4: *examinar a influência do marco normativo na configuração das condições institucionais para a aprendizagem híbrida*, conduzimos uma análise documental crítica (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). O *corpus* foi composto por 20 documentos, selecionados por sua representatividade e posição na hierarquia normativa, conforme detalhado na Seção 3.1. A análise focou-se em cinco dimensões de cada documento: contexto, autoria, natureza, conceitos-chave e lógica interna, com o objetivo de identificar

lacunas, tensões e padrões na regulação da AH. O procedimento analítico detalhado, organizado em quatro etapas sequenciais, é descrito na Seção 2.5.1.

2.3.4 Integração metodológica

Cabe ressaltar que o objetivo 5 - *elaborar proposições para o aprimoramento da aprendizagem híbrida*, não foi atribuído a nenhum instrumento específico, mas emergiu do processo analítico integrado, no qual cruzamos sistematicamente os dados quantitativos dos questionários com as narrativas qualitativas das entrevistas, sempre em diálogo com o referencial teórico construído. Esta articulação permitiu-nos formular recomendações contextualizadas e socialmente referenciadas, alinhadas às especificidades da EPT.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

A operacionalização da coleta de dados, que contou com notável receptividade por parte da instituição e dos envolvidos, seguiu um protocolo específico para cada grupo de participantes.

Para a aplicação dos questionários junto a docentes e discentes, estabelecemos um período de coleta de 31 dias, entre 26/09 e 27/10/2025. O contato com ambos os grupos foi facilitado pela coordenação dos cursos. Os discentes foram alcançados via grupos de turma no *WhatsApp* e e-mail, enquanto os docentes tiveram o formulário encaminhado para os grupos dos colegiados, também via *WhatsApp* e e-mail institucional. A taxa de resposta e o engajamento nas questões abertas refletiram um alto nível de adesão à pesquisa.

Para a realização das entrevistas com os gestores, o contato inicial foi feito via e-mail, seguido de agendamento individual. Todas as seis entrevistas foram conduzidas de forma remota, via *Google Meet*, no período de 20 a 30/10/2025, com duração média de 40 minutos. A disponibilidade e a profundidade das contribuições dos gestores de todos os âmbitos (curso, campus e instituição) foram excepcionais, não tendo sido registradas escusas ou dificuldades significativas no processo.

2.5 Análise de dados

Uma vez concluída a fase de coleta, os dados obtidos foram submetidos a um processo analítico integrado, coerente com o desenho de triangulação convergente adotado (Creswell & Clark, 2013). Apesar de a análise documental ter sido o primeiro passo do nosso fluxo de trabalho, ela serviu para contextualizar a interpretação dos demais dados, que foram coletados em um curto

espaço de tempo e tratados de forma complementar. Iniciamos com a análise documental dos principais normativos institucionais, incluindo Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e resoluções pertinentes. Este primeiro momento forneceu-nos um entendimento contextual crucial sobre o marco legal e curricular que orienta as práticas educacionais na instituição, servindo como base para a construção dos instrumentos subsequentes.

2.5.1 Análise documental

A análise dos dados documentais foi a primeira etapa do processo analítico, fornecendo o contexto normativo crucial para a interpretação dos dados subsequentes. Seguimos um protocolo de quatro etapas: (1) organização e leitura flutuante do *corpus*; (2) aplicação de uma ficha de análise padronizada; (3) codificação para identificar lacunas, tensões e padrões regulatórios; e (4) síntese dos achados, que revelaram as oito lacunas estruturais e o padrão de conformidade regulatória vazia detalhados no Capítulo 3.

2.5.2 Coleta e análise de dados quantitativos

Com base nos *insights* da análise documental, desenvolvemos e aplicamos questionários online via *Google Forms* para discentes e docentes. Os instrumentos foram organizados em três eixos principais: (1) caracterização socioeconômica e tecnológica dos participantes; (2) concepções sobre aprendizagem híbrida; e (3) identificação de desafios e oportunidades na implementação.

Para a análise quantitativa, adotamos um protocolo sistemático estruturado em quatro fases sequenciais. Iniciamos pela fase de preparação e organização, que consistiu na exportação dos dados para planilhas eletrônicas, na criação de uma estrutura padronizada com abas específicas para dados brutos, resumos estatísticos e análises consolidadas, e no cálculo de médias e frequências para todas as variáveis utilizando funções estatísticas apropriadas.

Em seguida, dedicamo-nos à análise quantitativa descritiva, onde envolvemo-nos na identificação de padrões nas escalas *Likert* mediante análise de tendências centrais. Classificamos as médias em três categorias analíticas: altas (4,0-5,0), intermediárias (3,0-3,9) e baixas (1,0-2,9). Procedemos ainda ao agrupamento das questões por construtos teóricos predefinidos, a saber: concepções sobre aprendizagem híbrida, práticas implementadas, condições institucionais e experiências de engajamento.

Avançamos para a terceira fase, dedicada à análise qualitativa das questões abertas dos questionários, onde realizamos a filtragem e organização das respostas textuais em *corpus*

analítico. Utilizamos o ChatGPT⁴ como ferramenta auxiliar para análise temática, mediante aplicação de prompts estruturados que buscavam identificar temas emergentes, frequência de menções e citações representativas. É importante ressaltar que todas as categorias e citações geradas pela IA foram submetidas à validação manual crítica, garantindo a fidelidade interpretativa.

Concluimos o protocolo quantitativo com a quarta fase, de triangulação interna, que se caracterizou pelo cruzamento sistemático entre padrões quantitativos e narrativas qualitativas, buscando convergências, divergências e explicações complementares. Este processo permitiu-nos elaborar interpretações consolidadas por grupo participante (docentes e discentes), estabelecendo as bases para a etapa qualitativa subsequente.

Para garantir transparência sem sobrecarregar o texto principal, foram selecionados extratos representativos que ilustram os padrões identificados. As tabelas apresentam sínteses dos dados quantitativos, enquanto o *corpus* completo está disponível para consulta nos anexos.

2.5.3 Coleta e análise de dados qualitativos

A partir dos padrões identificados nos questionários, elaboramos roteiros específicos de entrevistas semiestruturadas para os gestores. Realizamos os encontros de forma remota via *Google Meet*, com gravação e transcrição integral dos diálogos. A condução das entrevistas seguiu os princípios da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), privilegiando um diálogo aberto que nos permitiu captar a complexidade dos discursos e a subjetividade das experiências institucionais.

A análise do material qualitativo seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Para garantir transparência analítica sem comprometer a fluidez do texto, selecionamos extratos representativos que ilustram os padrões discursivos identificados por entrevistado, mantendo o *corpus* completo disponível para consulta nos anexos. Esta estratégia permitiu evidenciar o processo interpretativo enquanto preservava a legibilidade da análise.

O segundo nível, de análise transversal, compreendeu o agrupamento de respostas por bloco temático do roteiro, a identificação de padrões e divergências entre gestores de diferentes

⁴ Para esta análise, foi utilizada a versão GPT-4 do ChatGPT (OpenAI), acessada via interface web entre os meses de outubro e novembro de 2025. Esclarecemos que os possíveis dados que identificam os participantes se mantiveram anonimizados. Foram utilizados *prompts* estruturados do tipo: "Atue como um analista qualitativo. Liste os temas centrais presentes nestas respostas abertas, ordene-os por frequência de aparição e extraia citações textuais que os ilustrem." Todo o *output* gerado foi submetido à validação manual crítica pelo pesquisador. A ferramenta foi empregada estritamente como auxílio à sistematização inicial.

níveis institucionais, e a análise comparativa por âmbito de atuação, abarcando desde a esfera micro dos cursos até a esfera macro das políticas institucionais.

O terceiro nível, de análise integrada, consistiu na triangulação sistemática dos dados qualitativos das entrevistas com os resultados quantitativos dos questionários de docentes e discentes, confrontando percepções gestoras com vivências concretas da comunidade acadêmica e identificando relações significativas entre políticas institucionais e práticas pedagógicas.

O quarto e último nível, de análise crítica, voltou-se para a interpretação contextualizada dos achados à luz do referencial teórico, culminando na elaboração de proposições fundamentadas empiricamente e na formulação de recomendações para o aprimoramento institucional.

2.5.4 Integração final e validação

A triangulação final dos dados (Denzin & Lincoln, 2018) constituiu a etapa crucial de integração metodológica. Mediante a convergência sistemática das múltiplas fontes de evidência - documental, quantitativa e qualitativa - pudemos identificar padrões relacionais e contradições significativas, enriquecendo substancialmente nossa compreensão do fenômeno estudado.

Para garantir rigor analítico, observamos os princípios de objetividade, exaustividade, representatividade e triangulação (Bardin, 2016), estabelecendo um protocolo de validação que incluiu checagem manual constante dos resultados gerados por ferramentas de Inteligência Artificial (IA), documentação integral do processo analítico para rastreabilidade, e validação por convergência de evidências a partir de múltiplas fontes.

O objetivo 5 - *elaborar proposições para o aprimoramento da aprendizagem híbrida na unidade acadêmica*, emergiu naturalmente deste processo analítico integrado, onde as evidências empíricas dialogaram constantemente com o referencial teórico, permitindo-nos formular recomendações contextualizadas e socialmente referenciadas para a unidade acadêmica investigada. Esta abordagem mostrou-se particularmente adequada para captar a complexidade multidimensional da aprendizagem híbrida, envolvendo participantes diversos, contextos variados e desafios institucionais complexos.

2.6 Compromisso ético

A condução desta pesquisa pautou-se pelo rigoroso cumprimento dos preceitos éticos que regem a investigação científica com seres humanos. Para tanto, adotamos integralmente as diretrizes

estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando que todos os procedimentos respeitassem a dignidade, a autonomia e a integridade dos participantes.

Antes do início da coleta de dados, submetemos o projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário UNIEURO, obtendo a aprovação sob o Parecer nº 7.465.692 (CAAE: 86895825.1.0000.5056). Este crivo institucional constituiu-se como condição indispensável para o desenvolvimento do trabalho de campo, garantindo que nossa abordagem metodológica atendesse a todos os requisitos de ética em pesquisa.

O recrutamento dos participantes foi precedido pela apresentação detalhada dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Solicitamos o consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que explicitou o caráter voluntário da participação e o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Implementamos medidas rigorosas para proteger a identidade e a privacidade dos participantes. Garantimos o anonimato nas transcrições, análises e divulgações dos resultados, substituindo quaisquer informações identificáveis por códigos alfabéticos. Os dados coletados foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito ao pesquisador, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

No caso específico das entrevistas com gestores, adotamos precauções adicionais para preservar o anonimato institucional, descrevendo os cargos e funções por nível de atuação, e não por denominações formais, assegurando assim que não fosse possível identificar a unidade específica ou os indivíduos participantes.

Estas salvaguardas éticas permitiram-nos conduzir a investigação com o necessário rigor metodológico, mantendo ao tempo o compromisso inalienável com o respeito, aos direitos e ao bem-estar de todos os que contribuíram voluntariamente para este estudo.

Assegurados os procedimentos metodológicos e os compromissos éticos que garantiram o rigor e a integridade da investigação, passamos agora à apresentação e discussão crítica dos resultados obtidos. O *corpus* de dados gerado pela triangulação sistemática entre questionários, entrevistas e análise documental, sempre tratado com a confidencialidade devida, revelou um conjunto complexo de evidências sobre a construção da aprendizagem híbrida no contexto investigado. Neste capítulo, portanto, analisamos como as concepções, práticas e desafios mapeados empiricamente dialogam com o referencial teórico anteriormente construído, buscando

compreender os sentidos que docentes, discentes e gestores atribuem a essa proposta pedagógica e os condicionantes institucionais que influenciam sua implementação concreta.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O percurso metodológico detalhado no capítulo anterior, fundamentado no estudo de caso e na triangulação de métodos mistos, gerou um *corpus* substantivo de dados empíricos, o qual examinamos criticamente a seguir. Conforme explicitado, a opção por articular instrumentos quantitativos, qualitativos e a análise documental justificou-se pela necessidade de capturar a extensão e a profundidade do fenômeno investigado.

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados, organizada em quatro eixos complementares que buscam responder à questão de pesquisa sobre como a aprendizagem híbrida está sendo experimentada e construída na instituição investigada. Iniciamos com a análise documental do sistema normativo institucional (Seção 3.1), que fornece o marco regulatório no qual as práticas se inserem. Em seguida, examinamos as percepções docentes (Seção 3.2) e as experiências discentes (Seção 3.3) com a aprendizagem híbrida, articulando dados quantitativos e qualitativos. Na sequência, analisamos a perspectiva dos gestores (Seção 3.4), completando o triângulo de atores investigados. Por fim, realizamos a triangulação e discussão integrada (Seção 3.5), onde articulamos as evidências dos quatro eixos de análise à luz do referencial teórico, identificando os dilemas centrais que caracterizam a implementação do modelo híbrido no contexto investigado.

3.1 Análise documental do sistema normativo da Instituição pesquisada

A análise documental de vinte normativos institucionais abriu este capítulo ao examinar a arquitetura jurídico-pedagógica que estrutura as práticas de aprendizagem híbrida no IF pesquisado. A seleção do *corpus* seguiu critérios de: (a) representatividade - documentos que regulam diferentes dimensões da prática educativa; e (b) hierarquia normativa, abrangendo desde documentos constitutivos até normas operacionais, conforme detalhado na metodologia. Esta análise revelou não apenas prescrições formais, mas também as lacunas, tensões e padrões que caracterizam a institucionalização do modelo híbrido em um contexto de profundo reordenamento regulatório pós-2025.

E foi constituído pelas cinco seguintes classificações:

1. Documentos estratégicos e de identidade: Estatuto, Regimento Geral, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2030.
2. Documentos operacionais e regulatórios: Resoluções sobre estrutura organizacional (Resolução nº 1/2017), organização didático-pedagógica (Resolução nº 19/2022),

regulamento discente (Resolução nº 7/2024), política de formação continuada (Resolução nº 4/2025) e diretrizes para EaD (Resolução nº 32/2019).

3. Portarias e Instruções Normativas: Normas que abordaram carga horária docente (005/2015), normas de ensino (6/2020), atividades não presenciais excepcionais (1/2023) e uso de AVAs (10/2025).
4. Documentos de execução curricular: Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores “I” e “F”.
5. Marcos regulatórios federais e diretrizes: Decreto 12.456/2025, Portaria MEC 378/2025, Diretrizes de avaliação do Instituto pesquisado e Anexo I da Resolução 1/2017.

Para a análise, adotamos os pressupostos de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) em uma abordagem crítico-interpretativa que, para além da descrição formal, buscou desvelar concepções pedagógicas implícitas, silenciamentos e tensões. Examinamos os documentos em suas cinco dimensões constitutivas (contexto, autoria, natureza, conceitos-chave e lógica interna), conforme detalhado no capítulo metodológico. Como resultado, identificamos as oito lacunas estruturais da Resolução 19/2022, os padrões de conformidade regulatória vazia, as tensões normativas e o impacto do marco federal de 2025, itens que serão desenvolvidos nas seções seguintes.

3.1.1 Arquitetura dos normativos: estratificação hierárquica e relações intertextuais

O sistema normativo do IF analisado configura uma arquitetura complexa e estratificada em cinco níveis hierárquicos, que estabelecem entre si relações de fundamentação, derivação e complementaridade. Conforme sintetizamos no Quadro 1, essa estrutura organiza a regulação da política pedagógica de aprendizagem híbrida da seguinte forma:

No primeiro nível, os documentos estratégicos e de identidade institucional, como o Estatuto e o PDI 2024-2030, estabelecem os fundamentos filosóficos e político-pedagógicos. O PDI, por exemplo, ao consolidar a Educação a Distância como política estratégica e incluir indicadores para seu fortalecimento, cria condições normativas que podem ser interpretadas como um ambiente propício para o surgimento de experiências de hibridização, ainda que esta não seja explicitamente mencionada como objetivo institucional.

O segundo nível compreende os marcos regulatórios federais, como a Resolução CNE/CP 1/2021 e o Decreto 12.456/2025. Estes dispositivos, embora externos, possuem força vinculante e estabelecem os limites e possibilidades para a normativa interna. A Resolução CNE/CP 1/2021, em especial, introduz bases para a flexibilização curricular ao prever o

reconhecimento de saberes, fundamentando assim normativamente os itinerários formativos personalizados.

O terceiro nível abriga os documentos operacionais e regulatórios internos. A Resolução 1/2017 materializa o compromisso com a EaD ao criar uma Diretoria específica, enquanto a Resolução 19/2022 estabelece procedimentos para reconhecimento de saberes e flexibilização curricular que, embora não mencionem explicitamente a aprendizagem híbrida, criam bases normativas que podem ser aproveitadas para a experimentação com formatos híbridos na instituição. Esta camada é completada por normativas como o Regulamento Discente (Res. 7/2024) e as diretrizes para EaD (Res. 32/2019).

No quarto nível, as portarias e instruções normativas operacionalizam as diretrizes superiores. A Portaria 10/2025, que regulamenta o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, representa um avanço ao estabelecer diretrizes para plataformas essenciais às práticas híbridas. Já a Instrução Normativa 1/2023 reflete a herança da pandemia ao regulamentar atividades não presenciais excepcionais.

No âmbito da execução concreta, o *lôcus* onde as tensões se materializam, o quinto nível corresponde aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que materializam as diretrizes na prática. Os PPCs de “I” e “F” evidenciam diferentes graus de apropriação para a hibridização, refletindo seu momento de elaboração e especificidades epistemológicas. Eles representam o *lôcus* de tensão entre a prescrição normativa e as condições reais de implementação, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Estratificação hierárquica dos documentos normativos sobre AH no IF

Nível hierárquico	Documentos	Função normativa	Âmbito de regulação
Nível 1: Documentos estratégicos e de identidade	Estatuto (IFP ⁵ , 2016); Regimento Geral (IFP, 2021); PPI (IF, 2017a); PDI 2024-2030 (IFP, 2025a)	Estabelecer fundamentos filosóficos, epistemológicos e político-pedagógicos	Identidade institucional e direcionamento estratégico de longo prazo
Nível 2: Marcos regulatórios federais	Resolução CNE/CP 1/2021 (BRASIL, 2021); Decreto 12.456/2025 (BRASIL, 2025); Portaria MEC 378/2025 (BRASIL, 2025)	Definir diretrizes nacionais obrigatórias para EPT e formatos de oferta	Sistema federal de ensino e conformidade legal

⁵ Neste trabalho, a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada será identificada pela sigla fictícia IFP (Instituto Federal Pesquisado) para garantir seu anonimato. Dessa forma, os documentos serão citados como, por exemplo, Estatuto (IFP, 2016).

Nível hierárquico	Documentos	Função normativa	Âmbito de regulação
Nível 3: Documentos operacionais e regulatórios	Resolução 1/2017 + Anexo I (IFP, 2017a; 2017b); Resolução 19/2022 (IFP, 2022c); Resolução 7/2024 (IFP, 2024b); Resolução 32/2019 (IFP, 2019); Resolução 4/2025 (IFP, 2025c); Diretrizes de Avaliação	Estabelecer procedimentos, estruturas e critérios operacionais	Organização didático-pedagógica e administrativa institucional
Nível 4: Portarias e Instruções Normativas	PN 005/2015 (IFP, 2015); PN 6/2020 (IFP, 2020); IN 1/2023 (IFP, 2023); Portaria 10/2025 (IFP, 2025b)	Operacionalizar diretrizes e responder a demandas conjunturais	Gestão cotidiana e situações específicas
Nível 5: Documentos de execução curricular	PPC C “I” (IFP, 2024a); PPC CST “F” (IFP, 2022a)	Materializar diretrizes em práticas pedagógicas concretas	Curso específico e prática docente

Nota. Elaborado pelo autor com base na análise documental integrada (2025).

As relações intertextuais entre esses níveis constituem nexos de fundamentação e derivação que articulam o sistema. A Resolução 19/2022, por exemplo, referencia explicitamente o PDI e a Resolução CNE/CP 1/2021, criando uma cadeia de legitimidade que conecta a prática local às diretrizes nacionais. Identificamos três tipos principais de relações:

1. Fundamentação: documentos inferiores derivam sua legitimidade de superiores (PPCs que citam a Res. 19/2022).
2. Complementaridade: documentos de mesmo nível regulam aspectos interdependentes (Res. 32/2019 sobre EaD e Res. 19/2022 sobre organização pedagógica).
3. Tensão ou contradição: dispositivos entram em conflito, revelando disputas. A Res. 19/2022, ao prever avaliação processual, tensiona-se com práticas institucionalizadas de avaliação somativa. De modo mais evidente, o novo marco federal de 2025 impõe restrições percentuais que demandam a atualização de normativas internas, como a Res. 32/2019.

Dessa forma, nossa análise revela que o sistema normativo da Instituição não é um conjunto estático, mas um campo dinâmico de disputas, acomodações e reelaborações permanentes, onde concepções pedagógicas, interesses institucionais e determinações legais coexistem em tensão produtiva.

A seguir, nos ateremos à análise da Resolução 19/2022. Esclarecemos que este normativo recebe atenção central por constituir o principal marco regulatório interno para a

organização didático-pedagógica dos cursos superiores da Instituição, estabelecendo procedimentos que impactam diretamente a operacionalização de formatos híbridos, como o reconhecimento de saberes e a flexibilização curricular.

3.1.2 As oito lacunas estruturais da Resolução 19/2022: lacunas críticas para a regulação da AH

A Resolução 19/2022, documento central no terceiro nível da hierarquia normativa, apresentou oito lacunas estruturais que comprometem a regulação da aprendizagem híbrida na Instituição. Conforme detalhamos no Quadro 2, essas lacunas não representam meras omissões formais, mas obstáculos concretos à implementação de práticas pedagogicamente fundamentadas, o que reflete um estágio incipiente de regulação, mais reativo a demandas emergenciais do que fruto de uma política institucional sistemática.

Nossa análise revelou um padrão de desamparo regulatório que afeta todos os atores do processo. A ausência de definição conceitual (Lacuna 1) gerou insegurança jurídica e pedagógica, permitindo interpretações díspares do que constitui uma prática híbrida. Essa falta de clareza conceitual desdobrou-se em vazios de orientação prática: a carência de diretrizes para planejamento pedagógico (Lacuna 2) e avaliação de qualidade (Lacuna 5) deixou docentes sem parâmetros para estruturar e avaliar componentes curriculares híbridos, enquanto a falta de regulação sobre carga horária docente (Lacuna 6) ignorou a sobrecarga inerente ao trabalho em ambientes virtuais, o que pode levar ao adoecimento profissional.

Simultaneamente, as lacunas expõem uma fragilidade no suporte estrutural e formativo. A ausência de regulação infraestrutural (Lacuna 3) e de diretrizes sobre direitos e deveres discentes (Lacuna 7) comprometeram a equidade, criando barreiras de acesso para estudantes em situação de vulnerabilidade. Paralelamente, a falta de formação específica (Lacuna 4) deixou docentes e técnicos despreparados para atuar nesses novos contextos.

A Lacuna 8, a ausência de mecanismos de monitoramento, consolidou esse cenário fragmentado, impedindo a aprendizagem institucional a partir das experiências em curso. O quadro integrado dessas oito lacunas estruturais (Quadro 3) evidenciou que a Resolução 19/2022, embora um avanço regulatório, limitou-se a estabelecer procedimentos gerais, falhando em abordar as especificidades epistemológicas, metodológicas e organizacionais dos processos formativos híbridos.

Quadro 3 - *As oito lacunas estruturais da Resolução 19/2022 e seus impactos sobre a aprendizagem híbrida*

Lacuna estrutural	Descrição da lacuna	Impacto sobre as práticas híbridas
Lacuna 1: Ausência de definição conceitual	Falta de conceituação clara de aprendizagem híbrida e seus fundamentos pedagógicos	Interpretações díspares entre campi; insegurança jurídica; dificuldade de avaliação de qualidade
Lacuna 2: Ausência de diretrizes de planejamento pedagógico	Falta de orientações para estruturação de componentes curriculares híbridos	Transposição mecânica de aulas presenciais para ambientes virtuais; perda de qualidade formativa
Lacuna 3: Ausência de regulação infraestrutural	Falta de padrões mínimos de infraestrutura tecnológica e conectividade	Desigualdades entre campi; comprometimento da equidade de acesso dos estudantes
Lacuna 4: Ausência de diretrizes de formação docente	Falta de orientações sobre competências docentes para contextos híbridos	Despreparo docente; resistências à hibridização; improvisação pedagógica
Lacuna 5: Ausência de critérios de avaliação de qualidade	Falta de indicadores institucionais de qualidade das práticas híbridas	Impossibilidade de aferição de efetividade; dificuldade de prestação de contas social
Lacuna 6: Ausência de diretrizes sobre carga horária docente	Falta de parâmetros para dimensionamento do trabalho docente em ambientes híbridos	Sobrecarga docente; comprometimento da qualidade pedagógica; adoecimento profissional
Lacuna 7: Ausência de diretrizes sobre direitos/deveres discentes	Falta de regulação específica para participação estudantil em contextos híbridos	Comprometimento da equidade formativa; exclusão digital de estudantes vulneráveis
Lacuna 8: Ausência de mecanismos de monitoramento	Falta de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das práticas híbridas	Impossibilidade de aprendizagem institucional; dificuldade de compartilhamento de boas práticas

Nota. Elaborado pelo autor com base na análise crítica da Resolução 19/2022.

Estas lacunas normativas materializam o que Blikstein et al. (2022) identificam como um dos riscos centrais na implementação da aprendizagem híbrida: a regulamentação por vazio, onde a ausência de diretrizes pedagógicas específicas leva à reprodução de práticas tradicionais em novos suportes, perdendo-se a oportunidade de transformação educacional.

A superação desse quadro exige mais do que a elaboração de novas normativas; ela demanda a revisão do arcabouço regulatório existente à luz dos desafios da hibridização e das novas determinações do marco federal de 2025. O objetivo central dessa transição é migrar de uma lógica reativa para uma governança pedagógica proativa e integrada.

3.1.3 Padrões identificados: conformidade regulatória vazia

A análise integrada dos documentos normativos revelou seis padrões transversais que, em conjunto, caracterizam uma abordagem institucional por nós denominada de conformidade regulatória vazia. Conforme sintetizamos no Quadro 4, essa lógica predominante define a aprendizagem híbrida no IF menos como um projeto pedagógico interno e proativo e mais como uma resposta a pressões externas.

Quadro 4 - Padrões transversais de conformidade regulatória vazia no sistema normativo do IF

Padrão identificado	Características	Evidências documentais	Implicações institucionais
Padrão 1: Conformidade regulatória vazia	Incorporação de práticas híbridas primordialmente em resposta a determinações legais externas ou situações excepcionais	Nota Técnica 2/2022 (pós-Portaria MEC 2.117/2019); IN 1/2023 (pós-pandemia); Ausência de normativas específicas antes de 2019	Ausência de identidade institucional própria; dificuldade de adaptação criativa às especificidades da EPT
Padrão 2: Fragmentação normativa	Múltiplos documentos parciais sem conformar sistema integrado de regulação da aprendizagem híbrida	Res. 32/2019 (EaD); Res. 19/2022 (ODP); IN 1/2023 (ANP); Portaria 10/2025 (AVA)	Sobreposições e lacunas entre dispositivos; dificuldade de compreensão pela comunidade acadêmica
Padrão 3: Ênfase procedimental	Prevalência de dispositivos administrativos sobre fundamentos pedagógicos	Res. 19/2022 enfatiza procedimentos de aproveitamento, registro e cálculo de médias	Concepção burocrática da regulação; limitação da reflexão pedagógica institucional
Padrão 4: Separação presencial/EaD	Tratamento dicotômico de presencialidade e virtualidade, com limitada atenção ao híbrido	Res. 32/2019 trata EaD como modalidade autônoma; demais normativas focam o presencial	Ausência de regulação específica para aprendizagem propriamente híbrida; desalinhamento com Decreto 12.456/2025
Padrão 5: Ausência de diferenciação por níveis/áreas	Tratamento genérico e homogêneo sem considerar especificidades epistemológicas	Normas aplicam-se indistintamente a diferentes níveis e áreas de conhecimento	Dificuldades em áreas com forte componente prático-profissional
Padrão 6: Subordinação infraestrutural	Limitação da inovação pedagógica pelos constrangimentos materiais disponíveis	PDI prevê investimentos gerais em TIC, mas não específicos para práticas híbridas	Perpetuação de subinvestimento; desigualdades entre <i>campi</i>

Nota. Elaborado pelo autor com base na análise documental integrada (2025).

Esses padrões formaram um ciclo autorreforçante que explica a fragilidade da implementação. O ponto de partida foi o Padrão 1, no qual a instituição reagiu a marcos legais externos (como a Portaria MEC 2.117/2019, a pandemia e o Decreto 12.456/2025) sem desenvolver uma concepção pedagógica própria. Essa origem reativa levou à fragmentação normativa (Padrão 2), com múltiplos documentos tratando aspectos parciais sem uma visão de conjunto, o que, por sua vez, gerou uma regulação com ênfase procedimental (Padrão 3), focada em prazos e registros, em detrimento de fundamentos pedagógicos.

Essa base burocrática foi agravada pela separação conceitual entre presencial e EaD (Padrão 4), que impediu o reconhecimento da aprendizagem híbrida como um formato distinto e com identidade própria. A isso somou-se uma ausência de diferenciação (Padrão 5), que tratou de forma homogênea cursos e áreas com demandas radicalmente diferentes, desconsiderando as especificidades da EPT. Na culminância desse ciclo autorreforçante, o Padrão 6 completou este circuito, no qual a inovação pedagógica ficou subordinada aos constrangimentos infraestruturais, perpetuando desigualdades entre campi e limitando o potencial transformador do modelo híbrido.

A arquitetura que emerge desses seis padrões evidencia que a regulação da aprendizagem híbrida no IF operou por adaptação reativa e fragmentada, distante de uma política institucional integrada. Concluímos que a superação deste quadro exige uma mudança de paradigma: da atual lógica procedimental e conformativa para uma abordagem centrada na reflexão pedagógica, na experimentação fundamentada e na avaliação contínua, lastreada por um investimento massivo em formação continuada que capacite a comunidade acadêmica a construir uma cultura institucional crítica e própria em relação à hibridização.

3.1.4 Tensões estruturais no sistema normativo: contradições e dilemas operacionais

Para além das lacunas e padrões identificados, nossa análise revelou cinco tensões estruturais profundas que permeiam o sistema normativo do IF. Conforme detalhamos no Quadro 5, estas não são meras inconsistências textuais, mas contradições constitutivas que refletem disputas conceituais e interesses institucionais divergentes, o que gera dilemas operacionais intratáveis para docentes e gestores.

Quadro 5 - *Tensões estruturais no sistema normativo do IF e seus impactos sobre a AH*

Tensão estrutural	Polo 1: Princípio/Norma	Polo 2: Princípio/Norma conflitante	Dilema operacional gerado	Estratégia de equacionamento possível
Tensão 1: Autonomia docente vs. Padronização	Autonomia pedagógica docente (Estatuto; Dir. Avaliação)	Padronização de procedimentos (Res. 19/2022)	Docentes temem inovar por insegurança jurídica; gestores cobram uniformidade entre <i>campi</i>	Estabelecer princípios gerais com flexibilidade de operacionalização; criar espaços institucionais de compartilhamento de experiências
Tensão 2: Flexibilização curricular vs. Rigidez estrutural	Itinerários formativos flexíveis (Res. CNE/CP 1/2021)	Matrizes curriculares rígidas com pré-requisitos (PPCs)	Dificuldade de personalização das trajetórias formativas; limitação das potencialidades da hibridização	Redesenho curricular por competências; ampliação do reconhecimento de saberes; criação de trilhas formativas
Tensão 3: Inclusão vs. Exclusão digital	Compromisso com democratização do acesso (Lei 11.892/2008; PDI)	Ausência de políticas de equidade digital	Ampliação de desigualdades entre estudantes com diferentes condições de acesso tecnológico	Políticas institucionais de distribuição de equipamentos; garantia de conectividade; suporte técnico-pedagógico
Tensão 4: Padronização vs. Autonomia dos <i>campi</i>	Necessidade de padrões mínimos de qualidade	Especificidades locais e necessidade de contextualização	Tensão entre equidade intercampi e adaptação a contextos locais	Regulação por princípios e diretrizes gerais; avaliação institucional que valorize diversidade de experiências
Tensão 5: Avaliação formativa vs. Controle burocrático	Avaliação processual e formativa (Dir. Avaliação)	Controle quantitativo por frequência e notas (Res. 19/2022)	Contradição entre lógicas formativas personalizadas e mecanismos de controle padronizados	Revisão dos critérios de aprovação; valorização de portfólios e avaliações por competências

Nota. Elaborado pelo autor com base na análise crítica do sistema normativo (2025).

Estas tensões, quando não resolvidas institucionalmente, acabam por comprometer o desenvolvimento de um sistema normativo íntegro e favorável à aprendizagem híbrida. A Tensão 1 (autonomia vs. padronização) coloca a liberdade de cátedra contra a necessidade de controle burocrático, o que inibe a inovação docente por insegurança jurídica. Esta dicotomia se reproduz

na Tensão 4 (padronização vs. autonomia dos campi), na qual a busca por equidade institucional conflita com a necessária adaptação aos contextos locais específicos da estrutura multicampi.

No âmbito pedagógico, a Tensão 2 (flexibilização vs. rigidez) expõe o abismo entre o discurso inovador dos itinerários formativos e a realidade das matrizes curriculares rígidas, limitando o potencial da aprendizagem híbrida para personalizar trajetórias. Paralelamente, a Tensão 5 (avaliação formativa vs. controle burocrático) demonstra como os dispositivos de controle quantitativo (frequência, notas) sabotam as lógicas de avaliação processual que o modelo híbrido potencializa.

Finalmente, a Tensão 3 (inclusão vs. exclusão digital) constitui a contradição ética mais grave: o compromisso institucional com a democratização do acesso é frontalmente desafiado pela ausência de políticas que garantam a equidade digital, o que arrisca transformar a hibridização em vetor de ampliação de desigualdades.

Em seu conjunto, estas tensões demonstram que a regulação da aprendizagem híbrida na instituição pesquisada opera em um campo minado por contradições não resolvidas. Sua superação transcende ajustes normativos pontuais, exigindo processos institucionais amplos e participativos para a construção de consensos sobre os fundamentos da educação profissional na contemporaneidade. Estes desafios, embora agudizados no IFP, refletem tensões próprias do processo mais amplo de institucionalização do ensino híbrido na EPT brasileira.

3.1.5 Impacto do marco regulatório federal de 2025: reconfiguração do cenário normativo

O Decreto 12.456/2025 e a Portaria MEC 378/2025 instauraram um terremoto regulatório que redefiniu profundamente o cenário para a aprendizagem híbrida no Brasil. Este novo marco introduziu uma tipologia tripartite (presencial, semipresencial e EaD) e definições operacionais precisas, conferindo, pela primeira vez, estatuto próprio ao formato semipresencial. No entanto, essa uniformização de conceitos e a tipologia tripartite impuseram um desafio regulatório imediato à Instituição pesquisada, cujo marco interno, em grande parte concebido em um contexto pré-pandemia, demanda revisão para se adequar ao novo patamar normativo.

Conforme detalhamos no Quadro 6, a análise de conformidade revelou significativos desalinhamentos entre o sistema normativo do IFP e o marco regulatório de 2025. A instituição, estruturada na tradicional dicotomia presencial/EaD, enfrenta o duplo desafio de adequar-se formalmente à nova tipologia tripartite e, simultaneamente, construir uma compreensão pedagógica própria sobre a aprendizagem híbrida que supere visões meramente

instrumentalistas. A elevação da semipresencialidade ao status de modalidade educacional, embora constitua um reconhecimento formal inédito para os formatos que integram presenciais e a distância, não equivale à adoção do projeto pedagógico intencional e inovador que define a aprendizagem híbrida em sua plenitude. As inadequações identificadas demandam, portanto, um processo reflexivo de reconstrução normativa que evite a mera transposição burocrática e privilegie a construção de um projeto educativo consistente.

Quadro 6 - Análise de conformidade do sistema normativo do IFP com o Decreto 12.456/2025 e Portaria MEC 378/2025

Dimensão regulatória	Exigência do marco federal 2025	Situação do sistema normativo IFP	Necessidade de adequação
Tipologia de formatos de oferta	Cursos presenciais, semipresenciais e a distância como formatos autônomos	Sistema normativo trata apenas presencial e EaD; semipresencial não reconhecido como formato autônomo	Alta: criar normativa específica ou revisar Res. 32/2019
Definições conceituais	Definições precisas de atividade presencial, síncrona, síncrona mediada e assíncrona	Ausência de definições operacionais claras nas normativas institucionais	Alta: incorporar definições na Res. 19/2022 ou criar glossário normativo
Percentuais mínimos por formato	70% presencial (presencial); 30% presencial + 20% presencial/síncrona mediada (semipresencial); 10%+10% (EaD)	Normativas atuais não especificam percentuais conforme nova tipologia	Alta: revisar Res. 32/2019 e Res. 19/2022 para incorporar percentuais
Vedações por área de conhecimento	Vedação de EaD para áreas de Saúde, Engenharia, Agricultura; exclusividade presencial para Direito, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Psicologia	Normativas institucionais não contemplam vedações específicas por área	Média: orientar PPCs sobre vedações; criar diretrizes por área de conhecimento
Estrutura dos PPCs	PPC deve explicitar formato de oferta, percentuais de cada tipo de atividade, infraestrutura específica	PPCs atuais não estruturados conforme exigências do Decreto 12.456/2025	Alta: revisar diretrizes para elaboração de PPCs; adequar PPCs vigentes
Controle de frequência	Obrigatoriedade de controle em atividades presenciais e síncronas mediadas; limite de 70 estudantes/docente em síncronas mediadas	Res. 19/2022 estabelece apenas controle de frequência geral sem distinção por tipo de atividade	Alta: revisar dispositivos de controle de frequência na Res. 19/2022
Credenciamento institucional	Processo único para todos os formatos; ato de	IFP credenciado automaticamente, mas	Média: preparar documentação para credenciamento

Dimensão regulatória	Exigência do marco federal 2025	Situação do sistema normativo IFP	Necessidade de adequação
	credenciamento especifica formatos autorizados	precisará explicitar no credenciamento	contemplando os três formatos
PDI e articulação de formatos	PDI deve especificar formatos de oferta e articulação entre presencial, semipresencial e EaD	PDI 2024-2030 menciona EaD mas não contempla tipologia tripartite do Decreto 12.456/2025	Média: revisar PDI na 2ª revisão anual (2026) para incorporar nova tipologia

Nota. Elaborado pelo autor com base na análise comparativa entre normativas IF e marco federal 2025.

O impacto, porém, é mais profundo e transcende a mera adequação formal. O marco de 2025 força a Instituição a um ponto de inflexão, confrontando-a com uma escolha crucial: perpetuar sua lógica reativa de conformidade regulatória vazia, apenas ajustando percentuais e nomenclaturas, ou assumir que a semipresencialidade tal como definida pelo marco regulatório não representa o avanço conceitual necessário para uma aprendizagem híbrida substantiva, demandando, portanto, a construção de uma proposta institucional que supere estas limitações. Concluimos que esta transição paradigmática exigirá nada menos que a revisão do PDI, o redesenho de normativas centrais e um investimento massivo em formação e infraestrutura para se construir, de fato, uma cultura institucional madura em relação à aprendizagem híbrida.

Nossa análise documental revelou, assim, a arquitetura de um ecossistema normativo fragmentado, caracterizado não pela presença de tensões, inerentes a qualquer sistema vivo, mas pela ausência de mecanismos institucionais para sua resolução criativa. No entanto, as normas não operam no vazio. Para compreender como esse arcabouço, com suas lacunas, padrões e contradições, é de fato vivido, negociado e operacionalizado na prática institucional, avançamos agora para a investigação empírica. Por meio da triangulação das percepções de docentes, discentes e gestores, buscamos desvendar os mecanismos concretos desta fragmentação institucional e as tensões e contradições reais da implementação da aprendizagem híbrida. Iniciamos este exame com as percepções docentes.

Compreendido o marco normativo institucional, examinamos agora sua materialização por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

3.1.6 A materialização na sala de aula: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Para compreender como o arcabouço normativo institucional se materializa na prática pedagógica concreta, realizamos uma análise crítica comparativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos "I" e "F"⁶. Nossa análise revela a operacionalização da chamada conformidade regulatória vazia em nível curricular, demonstrando como as tensões identificadas no sistema normativo mais amplo reproduzem-se nos documentos que orientam diretamente a ação docente. Evidenciamos, assim, uma contradição fundamental: ambos os cursos se autodeclaram presenciais em suas documentações oficiais, embora operem com percentuais substanciais de EaD, 22,12% no curso "F" e 37% no curso "I". Esta dissonância entre identidade declarada e prática operacional configura o que podemos denominar de *hibridização silenciosa*⁷, fenômeno no qual a integração entre modalidades ocorre sem a necessária explicitação de fundamentação pedagógica.

Nossa análise comparativa nos permitiu identificar dois modelos contrastantes de gestão da carga horária a distância. O curso "F" adota um modelo flexível, com percentuais variáveis por componente curricular, 20%, 30% ou 40%, acompanhados de mecanismo de deliberação semestral do colegiado sobre a efetiva oferta de EaD em cada disciplina. Este modelo demonstra reconhecimento da natureza distinta dos componentes, reservando percentuais menores para atividades essencialmente práticas e laboratoriais, enquanto componentes teóricos atingem o percentual máximo de 40%. Em contrapartida, o curso "I" opera com modelo uniforme, estabelecendo percentual fixo de 40% de EaD para todos os componentes curriculares, excetuando-se apenas as práticas de extensão. Esta abordagem, embora garanta previsibilidade administrativa, não considera as especificidades pedagógicas inerentes a cada componente curricular.

A despeito das diferenças operacionais, constatamos que ambos os projetos pedagógicos compartilham lacunas fundamentais que comprometem a qualidade da implementação da aprendizagem híbrida. Identificamos ausência de conceituação e fundamentação teórica sobre aprendizagem híbrida, mantendo-se os documentos em silêncio sobre os pressupostos pedagógicos que deveriam orientar a integração entre momentos presenciais e a distância. Igualmente significativa é a desconexão entre as metodologias de ensino e os formatos híbridos, mesmo quando explicitadas, como ocorre no PPC do curso "F", tais metodologias não são

⁶ Por compromisso ético, os nomes dos Cursos foram anonimizados.

⁷ Contradição entre identidade declarada (presencial) e prática operacional (híbrida) nos documentos institucionais.

articuladas com a distribuição de carga horária entre modalidades. Outra lacuna crítica que identificamos refere-se ao perfil do egresso, que em ambos os cursos não incorpora competências digitais específicas, contradizendo demandas contemporâneas dos setores produtivos correspondentes. Ademais, ambos os documentos utilizam formulação genérica para o critério de frequência em EaD, o que pode gerar interpretações docentes divergentes e fragilidade jurídica.

A comparação entre os dois modelos nos revela um dilema fundamental na governança da hibridização. O modelo flexível adotado pelo curso "F", embora permita ajustes pedagógicos finos, depende criticamente da efetiva governança do colegiado e pode resultar em redução arbitrária da carga horária a distância por resistência docente não fundamentada pedagogicamente. Por outro lado, o modelo uniforme do curso "I", ainda que garanta previsibilidade operacional e force a adaptação institucional ao formato híbrido, pode impor percentuais inadequados a componentes curriculares que demandam maior presencialidade em função de sua natureza essencialmente prática.

Nossa análise documental corrobora e amplia significativamente os achados das seções anteriores sobre o sistema normativo institucional. As oito lacunas estruturais identificadas na Resolução 19/2022 reproduzem-se em nível curricular, demonstrando a permeabilidade das deficiências regulatórias através dos diferentes níveis da arquitetura institucional. O padrão de conformidade regulatória materializa-se concretamente na adoção de percentuais próximos ao limite legal de 40%, sem correspondente fundamentação pedagógica que justifique tais escolhas. A fragmentação normativa que identificamos reflete-se na coexistência de dois modelos distintos de operacionalização da hibridização dentro do mesmo campus, sugerindo falta de diretrizes institucionais unificadas.

Compreendemos que os projetos pedagógicos funcionam, assim, como espelhos ampliados das contradições do sistema normativo institucional. Estes documentos, que deveriam orientar coerentemente a prática pedagógica, revelam-se como instâncias de reprodução das mesmas tensões identificadas nas normativas de nível superior: preveem a operacionalização da hibridização, mas falham em fornecer a fundamentação pedagógica necessária para transformá-la em experiência de aprendizagem intencional e coerente. Esta constatação fortalece substantivamente o argumento central de nossa investigação de que o principal desafio à implementação qualificada da aprendizagem híbrida reside não na capacidade conceitual dos atores, mas na incapacidade institucional de traduzir intenções em estruturas de suporte pedagogicamente fundamentadas. Nossa análise dos PPCs demonstra que a contradição entre

sofisticação conceitual e fragilidade institucional não é apenas percebida pelos atores, mas está materializada nos documentos norteadores da prática pedagógica, conformando um ciclo de implementação assistemática que perpetua o distanciamento entre o potencial transformador da aprendizagem híbrida e sua realização concreta no contexto investigado.

3.2 Análise das percepções docentes sobre AH

Nesta seção, examinamos como o corpo docente concebe e vivencia a aprendizagem híbrida. Nossa análise revelou uma contradição estrutural: uma alta competência conceitual e um forte engajamento individual coexistem com condições institucionais deficitárias, configurando o que denominamos de inovação de resistência.

3.2.1 Perfil e contexto: qualificação *versus* desamparo

Os 33 docentes participantes, que representam 100% do corpo docente dos cursos investigados, compuseram um grupo altamente qualificado: 84% tinham mais de cinco anos de experiência, 91% possuíam doutorado ou mestrado, e 94% autoavaliaram suas habilidades tecnológicas como intermediárias ou avançadas, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1 - *Perfil demográfico dos docentes*

Característica	Distribuição
Tempo de docência no ES	1-5 anos: 4 (12,1%); 6-10 anos: 8 (24,2%); 11-15 anos: 14 (42,4%); +15 anos: 6 (18,2%)
Formação acadêmica	Mestrado: 12 (36,4%); Doutorado: 18 (54,5%); Pós-doutorado: 3 (9,1%)
Habilidade com tecnologias	Intermediária: 24 (72,7%); Avançada: 7 (21,2%); Básica: 2 (6,1%)
Utiliza formato AH	Frequentemente: 17 (51,5%); Ocasionalmente: 12 (36,4%); Raramente: 2 (6,1%)

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

Este perfil de alta qualificação, no entanto, contrasta brutalmente com o cenário formativo identificado: 52% não receberam qualquer formação específica para a AH (Q14), o que evidencia a desconexão crítica entre a expertise disciplinar e o suporte pedagógico necessário para a inovação.

3.2.2 Concepções teóricas: sofisticação conceitual

Os docentes demonstraram uma clareza teórica notável, com médias elevadas em escalas *Likert* para itens como clareza conceitual (4,41), diversificação de estratégias (4,56) e flexibilidade (4,47), assim apresentado na Tabela 2.

Essa compreensão foi além da mera justaposição de espaços, alinhando-se com a definição do Parecer CNE/CP nº 34/2023 de uma “abordagem metodológica flexível e inovadora”. A significativa adoção de modelos como a sala de aula invertida (64%) corroborou essa sofisticação conceitual.

Tabela 2 - Percepções docentes sobre AH (Escala 1-5)

Dimensão	Itens representativos	Média
Concepções teóricas	Clareza conceitual (Q16)	4,41
	Diversificação estratégias (Q20)	4,56
	Flexibilidade (Q19)	4,47
Práticas pedagógicas	Metodologias ativas (Q23)	4,13
	Engajamento discente (Q18)	4,13
	Autonomia estudantil (Q21)	4,22
Condições institucionais	Formação adequada (Q29)	2,97
	Suporte pedagógico (Q30)	2,50
	Valorização institucional (Q32)	2,94

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

A compreensão pedagógica avançada foi demonstrada por DOC25: “tenho trabalhado PBLs de forma híbrida com documentos compartilhados no Google Docs, onde os alunos preenchem colaborativamente e depois fazem apresentações presenciais, alinhando os

conteúdos de forma integrada”. Esta fala revela domínio de metodologias ativas e integração intencional entre ambientes.

3.2.3 Práticas pedagógicas: o abismo teoria-prática

Na prática, contudo, a implementação revelou tensões significativas. Embora o engajamento discente tenha sido alto (4,13), a interação social (3,59) e, sobretudo, o acompanhamento avaliativo (3,13) emergiram como pontos críticos. Esta fragilização da dimensão social, essencial na perspectiva vygotskyana (2001, 2007), associada à dificuldade em avaliar em ambientes híbridos, sinaliza o descompasso entre a intenção pedagógica e a operacionalização prática.

A frustração com a implementação limitada foi expressa por DOC1: *“muitos cursos possuem carga em EaD prevista no PPC, mas as atividades online ainda são usadas muitas vezes como tapa buraco, quando um professor falta e/ou precisa repor algum conteúdo. Falta um planejamento intencional”*.

3.2.4 Condições institucionais: o déficit estrutural

Aqui reside o cerne do problema. As médias mais baixas do questionário referiram-se precisamente às dimensões de suporte institucional: formação (2,97), suporte pedagógico (2,50) e valorização (2,94), conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Principais desafios na implementação da AH na perspectiva docente

Desafio	% Docentes
Sobrecarga de trabalho	67%
Falta de tempo para planejamento	59%
Resistência institucional	47%
Falta de formação específica	41%
Infraestrutura tecnológica inadequada	34%
Dificuldade de avaliação	34%

Nota. Questão 41 - marque todas que aplicar (n=32). Dados da pesquisa, 2025.

Este cenário de fragilidade institucional ressoa a crítica de Lima, Rodrigues e Deus (2024), que alertam para o risco de metodologização da educação híbrida, onde a redução do modelo a técnicas isoladas e percentuais burocráticos esvazia seu potencial transformador, especialmente em contextos de precariedade estrutural como o identificado.

A carência de infraestrutura foi destacada por DOC10: *“infraestrutura é essencial: mais laboratórios para softwares específicos, mais disponibilidade de equipamentos e acesso à Internet aos estudantes. A formação e capacitação docente também é muito importante e não menos”*. A carência de preparação foi apontada por DOC33: *“capacitação técnica dos professores nos elementos mais fundamentais da didática, anteriores a qualquer tipo de metodologia”*, sugerindo que a base pedagógica precede a inovação tecnológica. Estes índices configuraram um déficit crítico, no qual a instituição falhou em oferecer as condições básicas para sustentar a inovação que seus próprios docentes tentaram implementar.

3.2.5 A contradição estrutural e a inovação de resistência

A análise integrada consolidou esta contradição, conforme sintetizamos na Tabela 4: uma alta competência pedagógica (Q20: 4,56) coexistiu com um suporte inadequado (Q30: 2,50); e a criatividade docente (Q19: 4,47), com a resistência institucional (Q33: 2,44). Esta configuração definiu o que chamamos de inovação de resistência, um conjunto de práticas sustentadas pela agência e superação docente, mas permanentemente ameaçadas pela fragilidade organizacional. Esta criatividade individual contrasta com a ausência de diretrizes pedagógicas claras nos PPCs, que como vimos na seção 3.1.6, não oferecem orientações sobre como integrar momentos presenciais e a distância, situando-se a anos-luz do ecossistema sustentado proposto por Moreira e Horta (2020), Moreira et al. (2022) e Lima et al. (2025).

Tabela 4 - Contradições estruturais na implementação da AH na perspectiva docente

Dimensão	Evidência quantitativa	Interpretação
Competência pedagógica × Suporte inadequado	Q20: 4,56 × Q30: 2,50	Inovação sustentada por esforço individual, não por política institucional
Criatividade docente × Limitações estruturais	Q19: 4,47 × Q33: 2,44	Práticas criativas compensam infraestrutura inadequada

Sofisticação metodológica	Q23: 4,13 × Q29: 2,97	Metodologias aplicadas intuitivamente, sem
× Formação insuficiente		apoio sistemático

Nota. Elaborado pelo autor com base nos dados do questionário docente.

Esta dinâmica encontra eco em Bicalho (2025), para quem a reconfiguração das práticas docentes mediadas por TDICs constitui um processo dialógico de “ensaio de vir-a-ser”, nos quais os professores negociam sentidos entre vozes tradicionais e inovadoras em contextos institucionais que não oferecem o suporte necessário para sustentar a mudança.

3.2.6 Vozes docentes: narrativas de mediação e resistência na inovação educacional

Para transcender a análise puramente quantitativa, esta seção se dedicou às narrativas docentes, que conferem profundidade humana e subjetiva às contradições identificadas. A criatividade emergiu no uso de ferramentas acessíveis, como o *WhatsApp*, mas isso simultaneamente revelou a fragilidade infraestrutural. A criatividade na adversidade foi ilustrada por DOC6: *“todas as minhas turmas têm um grupo de mensagens instantâneas comigo, da disciplina. Se torna no melhor fórum de todos, pois quando o professor não está online, não responde a uma dúvida, há sempre um colega que ajuda e outros que corrigem o que foi sugerido. Muito, muito rico. É a ferramenta que eles mais usam”*. A expressão *“tapa-buraco”* (DOC1) encapsulou a percepção generalizada de que a AH é uma solução emergencial, e não uma proposta estratégica. A sobrecarga e desvalorização foram denunciadas por DOC12: *“muito cansativo, demanda muito tempo e preparo. No formato híbrido o professor tem que assumir diferentes papéis, como conteudista, designer, tutor e não é preparado ou reconhecido. Desmotivador.”*, ecoou os dados quantitativos e evidenciou a solidão do inovador.

As sugestões docentes convergiram de forma clara para a necessidade de uma estruturação sistêmica, com demandas por formação, suporte multidisciplinar, infraestrutura e políticas claras. Ficou evidente que eles não pediam apenas recursos isolados, mas sim a construção de um projeto institucional coerente e de fato apoiador.

3.2.7 Síntese interpretativa: a raiz da contradição

A triangulação final, conforme consolidamos na Tabela 5, confirmou que o principal entrave não é a capacidade docente, mas um ambiente institucional que exige inovação sem fornecer as

condições para sua sustentação. Tal cenário ressoa a análise de Bicalho (2025), para quem a inovação envolve uma complexa reconfiguração identitária do professor, um processo que a ausência de suporte institucional sobrecarrega e fragiliza. A inovação de resistência mostra-se, pois, a materialização de uma falha de governança pedagógica.

Tabela 5 - Triangulação entre dados quantitativos e qualitativos na perspectiva docente

Dimensão	Evidência quantitativa	Evidência qualitativa	Interpretação integrada
Competência pedagógica × Suporte inadequado	Q20: 4,56 × Q30: 2,50	<i>“Precisamos de profissionais para ajudar”</i> (DOC12)	Inovação sustentada por esforço individual, não por política institucional
Criatividade docente × Limitações estruturais	Q19: 4,47 × Q33: 2,44	Uso do WhatsApp como <i>“melhor fórum”</i> (DOC6)	Práticas criativas compensam infraestrutura inadequada
Sofisticação metodológica × Formação insuficiente	Q23: 4,13 × Q29: 2,97	<i>“Não é preparado ou reconhecido”</i> (DOC12)	Metodologias aplicadas intuitivamente, sem apoio sistemático

Nota. Elaborado pelo autor com base na triangulação de dados quantitativos (escalas Likert) e qualitativos (questões abertas).

Em última análise, a síntese dos dados é categórica: o principal entrave à sustentabilidade da aprendizagem híbrida não reside na formação ou no engajamento dos docentes, mas na crescente desconexão entre a demanda por inovação e a efetiva criação de condições institucionais que sustentem e valorizem o trabalho pedagógico inovador.

3.3 Análise das experiências discentes com AH

Se a análise docente revelou um cenário de inovação de resistência, marcado pela sobrecarga e pela fragilidade institucional, torna-se imperioso examinar como essa realidade é experienciada pelo outro polo fundamental do processo educativo: os discentes. Nesta seção, analisamos as vivências discentes com a aprendizagem híbrida, articulando percepções quantitativas e narrativas qualitativas sobre seus desafios e potencialidades, com o objetivo de completar o quadro das tensões que caracterizam a implementação do modelo no IF.

3.3.1 Caracterização da amostra e contexto de participação

Do total de 39 participantes válidos, 27 discentes (69%) relataram ter tido experiências efetivas com aprendizagem híbrida, enquanto 12 (31%) declararam não ter tido qualquer contato com tais práticas, conforme ilustramos na Tabela 6. Esta significativa parcela de “sem contato” revelou, desde o início, a marcante heterogeneidade da implementação.

Tabela 6 - Perfil demográfico dos discentes participantes

Característica	Distribuição
Curso	“I”: 53,8%; “F”: 46,2%
Período	Intermediário (3º-4º): 43,6%; Final (5º-6º): 35,9%; Inicial (1º-2º): 20,5%
Faixa etária	21-30 anos: 53,8%; Até 20 anos: 20,5%; +30 anos: 25,6%
Situação trabalho	Não trabalha: 53,8%; Trabalha/estagia: 46,2%
Acesso tecnológico	Smartphone: 79,5%; Notebook: 66,7%
Conectividade	Internet boa/excelente: 71,7%; Regular/ruim: 25,6%
Contato com AH	Já teve contato: 69,2%; Nunca teve: 30,8%

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

A distribuição desses 12 estudantes mostrou-se elucidativa: 8 encontravam-se nos períodos iniciais (1º/2º semestres), 4 nos intermediários (3º/4º) e nenhum nos finais (5º/6º). Este padrão sugeriu que a experimentação com a AH não é sistemática desde o ingresso, mas concentra-se progressivamente nos períodos mais avançados da formação, uma clara indicação da ausência de uma política institucional transversal.

Perfil sociotecnológico: entre a potencialidade e a exclusão

Os 27 discentes com experiência em AH eram predominantemente jovens-adultos (21 a 30 anos) e mulheres, com a maioria não inserida formalmente no mercado de trabalho (21 não trabalhavam). Este perfil sugere disponibilidade de tempo, mas também pressões socioeconômicas que poderiam tornar a flexibilidade da AH particularmente vantajosa.

O acesso tecnológico era amplo, mas qualitativamente desigual: 81% possuíam smartphones e 68%, notebooks. A conectividade, por sua vez, se apresentou como uma barreira crítica: 26% dos estudantes avaliaram sua conexão como regular ou ruim. Esta heterogeneidade digital configurou um risco substantivo de exclusão, especialmente para atividades síncronas. Como alertam Blikstein et al. (2022), implementar modelos híbridos sem garantir condições equitativas de acesso pode, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades que a EPT busca superar.

3.3.2 Concepções e reconhecimento conceitual da AH

A análise quantitativa evidenciou um sólido reconhecimento conceitual da aprendizagem híbrida entre os discentes, com médias superiores a 4,0 em dimensões fundamentais: clareza conceitual (Q13: 4,44), qualidade dos materiais didáticos (Q29: 4,26) e percepção da AH como inovação na EPT (Q19: 4,07), vide Tabela 7. Esses resultados nos levam a concluir que os estudantes não apenas vivenciam práticas híbridas, mas demonstraram compreender seus fundamentos e potencialidades. A elevada percepção de inovação sugere que a AH é vista como uma estratégia que responde adequadamente às especificidades da educação profissional, articulando teoria, prática e tecnologia de forma coerente.

Tabela 7 - Percepções discentes sobre AH (Escala 1-5)

Dimensão	Itens representativos	Média
Reconhecimento conceitual	Clareza conceitual (Q13)	4,44
	Materiais de qualidade (Q29)	4,26
	Inovação na EPT (Q19)	4,07
Experiência de aprendizagem	Motivação (Q17)	3,81
	Interesse (Q16)	3,19
	Satisfação geral (Q32)	3,41
Desafios enfrentados	Clareza de expectativas (Q26)	2,37
	Dificuldade de adaptação (Q23)	2,52

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

Esta compreensão discente alinhou-se à perspectiva de Horn e Staker (2015), que caracterizam a aprendizagem híbrida como uma inovação disruptiva com potencial para transformar estruturas tradicionais de ensino. No contexto da EPT, onde a integração entre saberes teóricos e práticos é essencial (Kuenzer et al., 2014), nossos dados indicam que a AH se consolidou, nesse contexto, como a abordagem percebida como capaz de potencializar tal articulação.

Os dados de múltipla escolha corroboraram e detalharam esse padrão de reconhecimento: 63% dos discentes associaram a AH ao desenvolvimento de competências digitais, 56% valorizaram a personalização do ritmo de aprendizagem e 44% identificaram uma melhor integração entre teoria e prática. Este conjunto de percepções aponta para uma compreensão madura dos benefícios da AH, que transcende visões puramente instrumentais centradas na mera flexibilização de horários.

3.3.3 Práticas vivenciadas e modelos predominantes

Quanto aos modelos estruturais de aprendizagem híbrida vivenciados, os discentes reportaram uma clara predominância da sala de aula invertida (59%), seguida pela rotação por estações (44%) e pelo modelo flex (30%). A prevalência da sala de aula invertida não apenas corroborou os dados docentes, que apontaram 64% de adoção, mas também sugeriu um certo grau de sofisticação metodológica em curso.

Nossos dados mostram-se em perfeita sintonia com Horn e Staker (2015), para quem a qualidade da experiência educacional não reside primordialmente no modelo estrutural em si, mas na intencionalidade pedagógica que orienta sua implementação. Nossos dados qualitativos revelaram, precisamente, uma lacuna crítica nesse aspecto. A demanda por inovação pedagógica foi expressa por DISC18: *“atividades mais interessantes no online. Inovação nas atividades, sair um pouco do óbvio que é perguntas e respostas”*, iluminou uma tensão fundamental: mesmo com a adoção de modelos considerados inovadores, persistia entre os estudantes a percepção de que muitas atividades online ainda reproduziam formatos tradicionais de questionário, deixando de explorar o potencial pedagógico pleno das TDICs.

Identificamos, assim, uma dissonância crucial entre a estrutura adotada e a prática executada, nas quais a tecnologia não se converte automaticamente em inovação pedagógica.

Esta configuração representa uma tensão central que será aprofundada na análise dos dilemas e contradições mais adiante.

3.3.4 Experiência de aprendizagem: motivação, engajamento e satisfação

Os indicadores de motivação, interesse e satisfação discente situaram-se em uma faixa intermediária (3,1 - 3,8), o que revelou um significativo distanciamento entre o potencial conceitual da AH e sua efetividade prática:

- Motivação (Q15): 3,15
- Interesse pelas aulas híbridas (Q16): 3,19
- Melhora no desempenho acadêmico (Q17): 3,81
- Satisfação geral (Q32): 3,41

Embora positivas, essas médias desenharam uma experiência menos entusiasta do que a elevada clareza conceitual (Q13: 4,44) levaria a supor. Este descompasso evidenciou que a compreensão dos fundamentos da AH pelos discentes não se traduz, automaticamente, em uma vivência significativa, sinalizando falhas críticas em sua operacionalização.

A análise qualitativa corroborou e iluminou a origem dessa tensão. A afirmação de um estudante, *“tem que haver comprometimento de todos: docentes, discentes e principalmente da instituição”* (DISC25), indicou que a satisfação moderada não derivava de uma rejeição ao modelo híbrido, mas sim de uma implementação percebida como incompleta, na qual faltava, sobretudo, um comprometimento institucional efetivo para consolidar práticas de qualidade. A preparação dos estudantes foi sugerida por DOC17: *“penso que deve haver uma preparação dos discentes para o formato híbrido”*, indicando que a transição requer desenvolvimento de competências específicas.

Este achado estabeleceu uma convergência direta com a perspectiva docente, que também havia apontado a baixa valorização institucional (Q32: 2,94) e o suporte inadequado (Q30: 2,50) como entraves centrais. Dessa forma, fechamos o circuito de um diagnóstico compartilhado: a fragilidade do suporte institucional consolida-se como um nó crítico percebido de forma coesa por ambos os polos do processo educativo.

3.3.5 Autonomia e flexibilidade: entre potencialidades e desafios

A análise da autonomia e flexibilidade revelou uma das mais contundentes contradições da experiência discente com a AH. Embora a flexibilidade de tempo e espaço (Q30: 3,93) e o desenvolvimento da autonomia (Q18: 3,59) tenham sido reconhecidos, suas médias situaram-se

em patamares apenas intermediários. Esta aparente contradição aprofundou-se com os dados de múltipla escolha: ao passo que 89% dos discentes apontaram a flexibilidade de horários como o principal benefício, 44% relataram dificuldade em equilibrar as atividades e 37% mencionaram desmotivação ao estudar de forma autônoma, conforme pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 - Benefícios e desafios da AH na perspectiva discente

Benefícios (% que mencionou)	Desafios (% que mencionou)
Flexibilidade de horários (89%)	Dificuldade de equilíbrio (44%)
Desenvolvimento competências digitais (63%)	Desmotivação estudo autônomo (37%)
Personalização ritmo (56%)	Redução interação social (56%)
Melhor integração teoria-prática (44%)	Problemas de conexão (26%)

Nota. Questões 35 e 36 - marque todas que aplicar (n=27). Dados da pesquisa, 2025.

Este cenário evidenciou que a autonomia, quando não sustentada por uma mediação pedagógica intencional e estruturas de suporte adequadas, pode transmutar-se em sobrecarga e abandono. Nossa constatação encontra suporte teórico na perspectiva vygotskyana (2001, 2007), para quem a aprendizagem é um processo socialmente mediado; a mera transferência de responsabilidade para o estudante, sem o suporte para operar em sua ZDP, não configura autonomia, mas sim desamparo.

Esta tensão entre autonomia potencial e sobrecarga real vai ao encontro da perspectiva de Moran (2017), para quem a efetiva personalização das trajetórias formativas no modelo híbrido depende não apenas da disponibilidade tecnológica, mas de *“mediação qualificada, design intencional e suporte institucional consistente”*, elementos justamente ausentes no contexto investigado.

As narrativas qualitativas ilustraram de forma contundente a dualidade dessa experiência. De um lado, depoimentos como *“dificuldade em conciliar trabalho com os estudos devido às cargas horárias e deslocamento”* (DISC2) e *“por ser totalmente presencial, sou impedida de estagiar e trabalhar”* (DISC3) destacaram a rigidez do modelo presencial como uma barreira material à inclusão, especialmente para o perfil de estudante-trabalhador da EPT. O custo da presencialidade foi quantificado por DISC40: *“ter de estar presencialmente em sala de aula é um desafio. Moro a mais de 40 km e o custo com alimentação chega a R\$240,00 mensal. Um valor*

que faz muita falta nas contas de casa!”. Esta fala evidencia como a rigidez do modelo presencial cria barreiras econômicas.

A visão integrada da flexibilidade foi proposta por DISC6: *“uma educação híbrida não é apenas o uso e o casamento entre online e presencial, mas também um processo de formação multidisciplinar, não resumindo o aluno a uma única área de atuação”*. No entanto, a mesma flexibilidade que remove barreiras mostrou fazer surgir novos desafios. A dificuldade de equilíbrio reportada por 44% dos discentes confirmou que a flexibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente. Como demonstram Loureiro e Barbas (2007), o sucesso de estudantes-trabalhadores em formatos online está intrinsecamente vinculado à garantia de condições de acesso e a uma mediação qualificada. No contexto que investigamos, a ausência dessas condições estruturais converteu o potencial emancipatório da AH em uma fonte de frustração, explicitando de forma contundente o cerne desta contradição.

3.3.6 Interação social: o ponto crítico da experiência híbrida

A redução da interação social consolidou-se como o ponto crítico mais severo da experiência discente com a AH. Este fenômeno foi quantificado pela baixa avaliação da qualidade da interação (Q24: 3,11) e pelo fato de 56% dos discentes a assinalarem explicitamente como um problema em questão de múltipla escolha.

A fragilização da dimensão relacional identificada vai na contramão do modelo da Comunidade de Investigação (Garrison, Anderson & Archer, 2000), que postula o equilíbrio dinâmico entre presenças social, cognitiva e de ensino como condição fundamental para experiências educacionais profundas em ambientes híbridos.

Identificamos uma convergência notável e significativa com os dados docentes. Os professores também haviam identificado a fragilidade na mediação das interações (Q24: 3,59), o que confirmou que a percepção de um déficit relacional não é uma visão isolada, mas um problema estrutural e compartilhado da implementação do modelo híbrido na instituição. A dificuldade de engajamento foi relatada por DISC28: *“tenho muita dificuldade de focar quando as atividades são remotas”*, enquanto DISC26 complementou: *“gosto de aula presencial, onde há professor e aluno em sala”*, revelando a valorização do contato direto.

Nossa constatação adquire profunda relevância à luz do referencial sociocultural que fundamenta este estudo. A perspectiva vygotskyana (2001, 2007) postula a aprendizagem como um fenômeno intrinsecamente social, mediado pelas interações. Lave e Wenger (1991) complementam essa visão ao situarem a aprendizagem no seio de comunidades de prática, onde

os conhecimentos são construídos através de uma participação progressiva. Nesse sentido, a fragilidade das interações não é um mero inconveniente, mas uma falha que atinge o cerne do processo de aprendizagem.

No contexto híbrido, a redução do contato presencial não deveria implicar o empobrecimento das relações, mas sim sua reconfiguração qualificada em múltiplos espaços. A investigação empírica, no entanto, revelou que a transposição de atividades para o ambiente virtual não foi acompanhada pelo design pedagógico intencional necessário para cultivar uma presença social robusta e um genuíno senso de comunidade.

O modelo proposto Garrison et al. (2000) ofereceu uma lente analítica precisa para este problema, pois esse modelo sustenta que experiências educacionais profundas em ambientes híbridos dependem do equilíbrio dinâmico entre três presenças: a social (estabelecimento de um clima colaborativo), a cognitiva (construção coletiva de significado) e a de ensino (*design* e facilitação pedagógica). A evidência que coletamos demonstrou que, no caso investigado, a fragilidade da presença social comprometeu esse equilíbrio trifásico, resultando em uma experiência formativa empobrecida.

3.3.7 Desafios e limitações: barreiras à efetividade da AH

A análise das questões com pontuação reversa destacou os desafios práticos mais prementes enfrentados pelos discentes: a falta de clareza sobre as expectativas docentes (Q26: 2,37), seguida pela dificuldade em se manter atualizado (Q23: 2,52) e pelas limitações técnicas (Q25: 2,52)⁸.

Quando triangulados com as respostas de múltipla escolha, esses dados consolidaram um quadro de barreiras inter-relacionadas. O já citado problema da redução da interação social (56%) somou-se à dificuldade de equilíbrio entre atividades (44%), à desmotivação no estudo autônomo (37%) e a problemas de conexão (26%).

Nossa análise revelou uma convergência significativa. A associação entre as “limitações técnicas” (Q25) e os “problemas de conexão” (26%) expôs a persistência das desigualdades digitais como um obstáculo material, que afeta um quarto do corpo discente. Este dado quantificou uma barreira crítica à equidade educacional, o que demanda políticas institucionais específicas de inclusão digital que transcendam o suporte técnico pontual.

⁸ Escala reversa: quanto menor o valor, maior a dificuldade.

Dentre todos os desafios, a falta de clareza das expectativas docentes (Q26: 2,37) emergiu com particular severidade. Este achado estabeleceu um diálogo direto com a análise docente, que havia revelado fragilidades no acompanhamento avaliativo (Q34: 3,13) e uma formação inadequada (Q29: 2,97). A ausência de referenciais explícitos sobre objetivos, tarefas e critérios de avaliação gerou um ambiente de insegurança discente que, paradoxalmente, sabota o desenvolvimento da autonomia que o modelo híbrido pretende fomentar.

3.3.8 Tensões estruturantes na experiência discente

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos revelou três tensões centrais que definem a experiência discente com a aprendizagem híbrida, conforme sintetizamos na Tabela 9.

Tabela 9 - *Tensões na experiência discente com AH*

Tensão	Evidência quantitativa	Evidência qualitativa	Implicação
Flexibilidade × Sobrecarga	89% valorizam flexibilidade × 44% dificuldade de equilíbrio	<i>“Dificuldade conciliar trabalho-estudo”</i> (DISC2)	Autonomia requer suporte intencional
Competência × Desengajamento	63% desenvolvem competências digitais × 37% desmotivação online	<i>“Atividades mais interessantes no online”</i> (DISC18)	Tecnologia ≠ Engajamento automático
Qualidade técnica × Satisfação moderada	Q29: 4,26 (materiais) × Q32: 3,41 (satisfação)	<i>“Sair do óbvio: perguntas e respostas”</i> (DISC18)	Qualidade técnica ≠ Qualidade pedagógica

Nota. Elaborado pelo autor com base na triangulação de dados quantitativos e qualitativos.

Em sua interação, estas tensões evidenciaram dilemas estruturais não resolvidos para a implementação da AH. O primeiro demonstrou que a flexibilidade, valor fundamental do modelo, não se converte automaticamente em autonomia produtiva. Na ausência de uma mediação pedagógica adequada e de estruturas de suporte, esse atributo pode transmutar-se em sobrecarga e desmotivação, conforme ilustrado pela dificuldade de conciliação relatada pelos estudantes.

O segundo padrão de tensão revelou que o desenvolvimento de competências digitais não é garantia de engajamento significativo. Este achado desmonta visões deterministas que conferem às tecnologias um poder intrínseco de motivação. Sustentamos, com Feenberg (1999),

que as tecnologias são artefatos socialmente construídos; sua potencialidade educativa depende, em última instância, dos contextos de uso e das intencionalidades pedagógicas que as orientam.

O terceiro e último eixo de contradição expôs a clara distinção entre qualidade técnica e qualidade pedagógica. A dissonância entre a boa avaliação dos materiais (Q29) e a satisfação apenas moderada com a experiência (Q32) indicou que recursos bem-produzidos, quando descolados de um design pedagógico significativo, são insuficientes. O apelo do discente para “*sair do óbvio*” é, assim, um clamor por metodologias que efetivamente explorem o potencial das TDICs, superando a mera transposição de formatos tradicionais para o ambiente virtual.

3.3.9 O grupo dos “sem contato”: entre desconexão institucional e o sintoma da metodologização

A presença de 12 discentes (31% da amostra) que declararam não ter tido contato com a AH constituiu um fenômeno multifacetado, cuja análise revelou nuances críticas sobre a implementação do modelo.

Nossa análise multidimensional sugeriu duas explicações principais para esse resultado. A primeira referiu-se a uma desconexão conceitual e prática, que pode ter-se manifestado por: a) falta de vivência com práticas claramente identificáveis como AH; b) invisibilidade pedagógica, onde os docentes implementam estratégias híbridas sem explicitá-las como uma metodologia intencional; ou c) confusão terminológica, com fronteiras difusas entre AH, EaD e o uso pontual de tecnologias.

A segunda explicação residiu no fator desinteresse e abandono. Padrões de resposta indicaram que muitos participantes interromperam o questionário após a questão 10, o que sugere que a fadiga com um instrumento extenso pode ter causado a desistência dos menos motivados, revelando também uma seletividade temática, estudantes sem vivências significativas tenderam a demonstrar menor engajamento com a pesquisa sobre o tema.

Esta dupla perspectiva indicou que o percentual de “sem contato” pode ter sido, em parte, superestimado pelo efeito do desinteresse. Sobretudo, porém, ela sublinhou um problema subjacente mais profundo: a AH ainda não se consolidou como uma experiência suficientemente relevante ou impactante para capturar o interesse de toda a base discente.

Nossa interpretação foi reforçada pela distribuição desses estudantes por períodos (8 iniciais, 4 intermediários, 0 finais). Tal padrão adquiriu uma nova nuance: não apontou apenas para uma descontinuidade institucional na oferta, mas também para uma falta de apelo pedagógico intrínseco. Considerando que mesmo os discentes que vivenciaram a AH reportaram

um engajamento apenas moderado, torna-se compreensível que aqueles sem experiências prévias não tenham se sentido motivados a se debruçar sobre o tema.

Dessa forma, o grupo dos “sem contato” funcionou como um termômetro duplo: ele mediu simultaneamente a penetração institucional da AH e o seu poder de engajamento discente. No entanto, a interpretação mais profunda desse fenômeno transcende a mera métrica de implementação. O desinteresse evidenciado, seja pela desistência da pesquisa ou pela não-identificação com práticas híbridas, constitui o sintoma final de um problema conceitual central: a metodologização da aprendizagem híbrida.

Se a AH se configurasse como uma experiência pedagógica intencional e qualitativamente superior, e não como uma técnica burocrática esvaziada de significado, ela teria criado um apelo pedagógico intrínseco capaz de capturar o interesse mesmo daqueles que ainda não a vivenciaram. A mensagem que daí emerge é clara e contundente: a instituição precisa não apenas implementar a AH de forma mais sistemática, mas, sobretudo, resgatar seu potencial transformador, superando a lógica da metodologização que a reduz a meros procedimentos técnicos. Tornar a AH visível, significativa e pedagogicamente relevante é imperativo para que deixe de ser percebida como uma opção marginal ou desinteressante por parcelas significativas do corpo discente.

3.3.10 Síntese interpretativa: o desafio da significação pedagógica

A análise consolidada da experiência discente revelou, de forma contundente, que o cerne do desafio na implementação da aprendizagem híbrida não é de ordem tecnológica, mas estritamente pedagógica. Os discentes demonstraram posse de dispositivos (81% com *smartphones*, 68% com *notebooks*) e o desenvolvimento de competências digitais (63%), mas foi a carência de experiências de aprendizagem significativas que emergiu como a grande lacuna.

Neste contexto, a instituição encontra-se em uma encruzilhada decisiva. A AH pode perpetuar um modelo de presencial estendido, caracterizado pela mera transposição de atividades tradicionais para ambientes virtuais, ou pode, efetivamente, emergir como um eixo transformador da EPT. A trajetória a ser seguida dependerá intrinsecamente da capacidade institucional de responder, de forma estruturante, às evidências críticas que apresentamos ao longo desta análise.

A voz coletiva dos 27 discentes ativos ecoa um apelo inequívoco: eles anseiam por flexibilidade com suporte, tecnologia com significado e autonomia com orientação. Atender a essa demanda não é uma mera opção de melhoria, mas um imperativo pedagógico do nosso tempo.

Este imperativo torna-se ainda mais premente no contexto da EPT, onde a formação integral fundamenta-se na articulação indissociável entre trabalho, ciência e cultura (Kuenzer et al., 2014).

3.4 A perspectiva dos gestores

O conjunto de gestores entrevistados apresentou um perfil marcadamente heterogêneo em relação à posição hierárquica, ao tempo de experiência e à sofisticação conceitual sobre a aprendizagem híbrida. Consideramos que essa diversidade, que espelha a complexidade institucional do IF, permitiu uma análise multidimensional da implementação da modalidade. A despeito das distintas trajetórias e lugares que ocupam no organograma, nossa análise revelou uma notável convergência em seus diagnósticos sobre as fragilidades estruturais, normativas e pedagógicas que impedem a consolidação da AH como uma política institucional efetiva.

Na Tabela 10, sintetizamos o perfil dos seis gestores, destacando as características centrais que orientam suas práticas e perspectivas.

Tabela 10 - *Perfil dos gestores entrevistados*

Código	Função	Experiência em gestão	Foco discursivo predominante
G1	Gestor 1	8 anos	Pedagógico-teórico
G2	Gestor 2	2 anos	Normativo-operacional
G3	Gestor 3	5-6 anos	Pragmático-pedagógico
G4	Gestor 4	11 anos	Transicional (micro-macro)
G5	Gestor 5	3 anos	Operacional-pragmático
G6	Gestor 6	5 anos	Estratégico-teórico

Nota. Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas em outubro de 2025.

Do ponto de vista hierárquico, a amostra articulou três níveis organizacionais: a gestão operacional dos cursos (G3, G5), a gestão geral de campus e de ensino (G1, G2, G4) e a gestão de política institucional (G6). Essa composição capturou desde a dimensão micro, vivenciada por gestores de curso em contato direto com docentes e discentes, até as dimensões macro de normatização e estratégia.

A amplitude de experiência em gestão, variando de 2 a 11 anos, revelou diferentes graus de familiaridade com a cultura institucional. Gestores com trajetórias mais longas (G1, G3, G4, G6) tenderam a formular diagnósticos históricos e críticas estruturais, enquanto aqueles com experiências mais recentes (G2, G5) concentraram-se em desafios operacionais imediatos. O

caso de G4 foi emblemático: embora estivesse no cargo atual há meses, sua trajetória de 11 anos em coordenações a situou em uma condição de transição entre níveis de gestão.

Quanto ao foco discursivo, identificamos um espectro que ia da reflexão teórica (G1, G6) à execução normativa e operacional (G2, G5), passando por uma perspectiva pragmático-pedagógica (G3) e uma visão transicional (G4). Tal pluralidade foi, simultaneamente, uma riqueza analítica e um sintoma da ausência de uma linguagem comum e de diretrizes unificadoras para a ação coletiva.

Essa diversidade refletiu-se diretamente nos níveis de sofisticação conceitual. Enquanto G1 e G6 demonstraram compreensões altamente sofisticadas, ancoradas em teoria e experiência, e G3 operou em um nível intermediário-avançado, G2, G4 e G5 apresentaram concepções predominantemente instrumentais. Interpretamos que esta assimetria, mais do que uma limitação individual, sinalizou a carência de formação e nivelamento conceitual institucional, condição essencial para uma implementação coerente.

A despeito dessa heterogeneidade, os gestores convergiram criticamente em seu diagnóstico. Todos identificaram, em maior ou menor grau, fragilidades como a ausência de diretrizes claras, a sobrecarga docente, a formação insuficiente e a falta de avaliação sistemática. Esta convergência transcendeu hierarquia e expertise, apontando para problemas sistêmicos enraizados em uma cultura organizacional que, segundo os próprios gestores, privilegia a autonomia individual em detrimento da coerência institucional.

Outro ponto de convergência foi a autopercepção de limitação. Gestores de todos os níveis expressaram a sensação de que suas ações esbarravam em estruturas e culturas que não conseguiam transformar individualmente. Esta percepção coletiva de paralisia revelou uma fragilidade de governança pedagógica, na qual a falta de integração entre setores, clareza de papéis e legitimidade para decisões compartilhadas impedia a efetivação de inovações educacionais.

Este mosaico de vozes, emergiu um perfil coletivo marcado pela tensão entre uma heterogeneidade marcante e uma convergência crítica. Esta configuração foi reveladora: a instituição contava com atores dotados de potencial analítico e propositivo, que, no entanto, careciam das condições estruturais e de governança necessárias para atuar de forma articulada e efetiva. A análise individual que se segue permitirá explorar com maior profundidade as contribuições singulares de cada um desses perfis.

3.4.1 Análises individuais sintetizadas

As entrevistas realizadas com os seis gestores revelaram percepções distintas, porém convergentes, sobre o processo de implementação da aprendizagem híbrida no IF. A análise individual que conduzimos para cada perfil permite compreender como a posição institucional, a trajetória profissional e o domínio conceitual influenciaram a leitura dos desafios e possibilidades do modelo híbrido no contexto da EPT.

3.4.1.1 Gestor G1: o diagnóstico da fragilidade institucional

O gestor G1 personificou a lucidez analítica confrontada pela paralisia institucional. Sua visão da aprendizagem híbrida era nitidamente teórico-reflexiva, definindo-a não como uma mera alternância de espaços, mas como *“uma concepção pedagógica de personalização e intencionalidade no uso da tecnologia”*. Esta sofisticação conceitual o conduziu a um diagnóstico cortante: a banalização do híbrido, que se tornara uma *“mistura mal digerida”* de soluções operacionais pós-pandemia, desvinculada de um projeto formativo.

Sua crítica central apontou para um *“vazio normativo”*, que ele interpretou como uma omissão política da instituição. G1 argumentou que a infraestrutura tecnológica existe, mas havia uma carência dramática das condições humanas, pedagógicas e de governança para sustentar a inovação. Ele identificou na *“autonomia didática contaminada”* o mecanismo cultural que, ao evitar conflitos, legítima resistências e fragiliza qualquer tentativa de implementação coerente. Esta análise explica diretamente os baixos índices quantitativos de suporte percebido (Q30: 2,50) e a alta resistência institucional (Q33: 2,44).

A solução, para G1, exigia *“coragem institucional”*, como tornar a formação pedagógica obrigatória, um enfrentamento político direto à cultura estabelecida. Sua fala iluminou o cerne do problema identificado nos capítulos anteriores: o abismo entre a clareza conceitual docente (Q16: 4,41) e a efetividade das práticas, um distanciamento alimentado pela falta de direcionamento institucional.

Coube a G1, em sua fala resignada, encapsular a crise de agência: *“nunca vi uma inovação ser efetivada de forma institucional”*. Sua percepção sintetizou a impotência do gestor que, mesmo munido de um diagnóstico preciso, via sua ação esbarrar em uma estrutura de governança frágil. G1 chegou, pois, a oferecer a chave interpretativa de que o desafio central não é técnico ou conceitual, mas de governança e vontade política.

3.4.1.2 Gestor G2: entre a normatividade e a operacionalização

O gestor G2 representou a racionalidade normativo-operacional. Sua concepção de aprendizagem híbrida era funcional e instrumental, sendo entendida como a articulação que *“liga o contato presencial do aluno à aprendizagem em ambiente virtual”*. Esta visão, ancorada em diretrizes formais, revelou uma sofisticação conceitual mais limitada, ao perceber o híbrido essencialmente como uma extensão da EaD.

Sua principal contribuição analítica esteve em revelar a fragmentação da regulação institucional. G2 afirmou existir uma nota técnica que regulamenta o uso de até 40% de carga horária híbrida, o que se contrapõe diretamente ao *“vazio normativo”* denunciado por G1. Interpretamos que esta contradição não é factual, mas sintomática: G2 evidenciou uma assimetria comunicacional profunda entre setores, onde a existência formal de normas não se traduz em apropriação pedagógica ou difusão efetiva. Este achado ajuda a explicar o baixo índice de percepção de suporte pedagógico (Q30: 2,50), que decorria não apenas de carência de recursos, mas de inconsistência nas orientações.

G2 descreveu um cenário de implementação assistemática, onde os colegiados aplicam o híbrido *“por conveniência”*, o que resultava em uma heterogeneidade que reforçava seu caráter reativo. Diante disso, sua autopercepção era a de um agente de implementação e convencimento, responsável por *“fazer funcionar”* políticas definidas em outras esferas. Sua fala torna visível a condição do gestor que opera na interface entre a regulação formal e a prática desconexa, ciente das lacunas, mas com pouca margem para superá-las estruturalmente.

3.4.1.3 Gestor G3: inovação sob pressão

O gestor G3 incorporou a perspectiva pragmático-pedagógica. Para G3, o híbrido *“não é tecnologia, é repensar o jeito de ensinar e aprender”*, posicionando-se em um nível conceitual intermediário a avançado que articulava teoria e prática. Seu relato sobre a experiência de PBL durante a pandemia constituiu uma evidência empírica crucial: *“O PBL salvou o semestre”*. Esta experiência demonstrou que a AH pode ser profundamente significativa quando há planejamento colaborativo e intencionalidade pedagógica. A necessidade de suporte foi destacada por DOC12: *“precisamos de profissionais para ajudar o professor na construção e operacionalização da disciplina”*, ecoando a carência de equipes multidisciplinares mencionada também por DOC26.

Essa visão encontrou sua confirmação mais contundente em G3, que identificou a sobrecarga docente não reconhecida como o maior obstáculo à sustentabilidade das inovações.

Sua crítica foi contundente: *“não há como manter esse tipo de metodologia se o professor não tiver hora para planejar, porque tudo é fora do expediente”*. Esta fala explicou diretamente os altos índices quantitativos de sobrecarga (67%) e a satisfação apenas moderada (Q32: 3,35), revelando que o esgotamento é o preço da inovação em condições precárias.

Sua autopercepção era a de um mediador limitado pelas condições institucionais. A fala *“Tem professor que faz o mínimo, porque sabe que ninguém reconhece quando faz mais”* sintetizou o ciclo de desmotivação que corrói a inovação de resistência. G3 explicitou, assim, a contradição central da AH no contexto estudado: a tensão irresoluta entre potência pedagógica e fragilidade institucional.

3.4.1.4 Gestor G4: entre o controle e a inação

O gestor G4 apresentou um perfil em transição identitária, marcado por uma dicotomia entre otimismo teórico e pessimismo prático. G4 reconheceu o *“potencial imenso”* do híbrido, mas constatou que *“usamos superficialmente a tecnologia”*. Sua concepção, embora descritiva e com baixa fundamentação teórica, demonstrou clareza sobre a lacuna entre potencial e realidade.

Seu diagnóstico apontou para a fragmentação e ausência de regulação interna, *“cada um faz do jeito que quer”*, e para o uso dos AVAs como meros *“repositórios de materiais”*. Diante desse cenário, G4 defendeu a necessidade de *“alguém que verifique se aquilo realmente é efetivo”*, numa tentativa de restaurar coerência através de controle, não por autoritarismo, mas por desespero ante o vazio normativo.

Sua autopercepção era de paralisia e desengajamento. A declaração *“não tenho feito nada basicamente na minha função de gestor”* traduziu a impotência de quem reconhece as fragilidades do sistema, mas não se sente autorizado ou capacitado para transformá-lo. G4 representou, assim, o gestor criticamente consciente, mas funcionalmente limitado, cuja fala nos ajuda a explicar os baixos índices de suporte (Q30) e formação (Q29) como sintomas de uma desarticulação organizacional mais profunda.

3.4.1.5 Gestor G5: entre o trauma e a “contaminação positiva”

O gestor G5 personificou a perspectiva operacional marcada pelo trauma. Sua experiência foi definida por um episódio *“traumático”* de não-engajamento discente: *“dei um texto... fiquei lá o dia todo de plantão... ninguém apareceu”*. Esta vivência conformou sua visão da AH como um processo emocionalmente carregado e institucionalmente imaturo.

Sua concepção era estritamente funcional-instrumental, reduzindo o híbrido a um *“meio obrigatório de cumprir carga horária”*. Ele atribuiu as dificuldades a um conjunto de fragilidades: falta de domínio tecnológico, apoio pedagógico insuficiente (*“três pessoas para sessenta professores”*) e resistência docente geracional.

Como resposta, G5 propôs uma estratégia de *“contaminação positiva”*, que consistia em selecionar e capacitar docentes proativos para que servissem de exemplo. Esta proposta *bottom-up* revelou uma crença na aprendizagem entre pares, mas que ele mesmo reconhecia como dependente de um suporte institucional inexistente. Sua autopercepção de papel era minimalista, *“meu papel é tipo 5%”*, o que sintetizou a visão do gestor sobrecarregado que identifica problemas estruturais, mas não se vê como agente de sua solução.

3.4.1.6 Gestor G6: integração sistêmica e desafios de institucionalização

O gestor G6 ofereceu a visão estratégico-teórica mais sofisticada do grupo. G6 definiu a aprendizagem híbrida como *“combinação intencional de elementos pedagógicos, tecnológicos e metodológicos”* e a concebeu como *“espaço de integração e não de substituição”*. Esta fundamentação teórica conduziu G6 a um diagnóstico preciso: *“temos o conceito, mas ainda não temos o sistema que o sustente”*.

Sua análise identificou as lacunas críticas para a institucionalização: ausência de normativas claras, falta de avaliação sistemática e formação docente fragmentada. G6 atuou na articulação estratégica, promovendo iniciativas como o desenvolvimento de módulos de registro, mas reconheceu os limites de sua atuação frente a instâncias superiores e à carência de infraestrutura.

G6 defendeu propostas concretas de avanço: inserção da AH no PDI, criação de resolução específica e fortalecimento da formação. Sua fala demonstrou consciência aguda de que a institucionalização transcende a clareza conceitual, demandando mecanismos normativos e suporte permanente. G6 representou, assim, a gestão que possui a visão de sistema, mas opera com constrangimento pela mesma fragilidade de governança que diagnostica.

3.4.2 Análise transversal: a governança fragmentada da aprendizagem híbrida

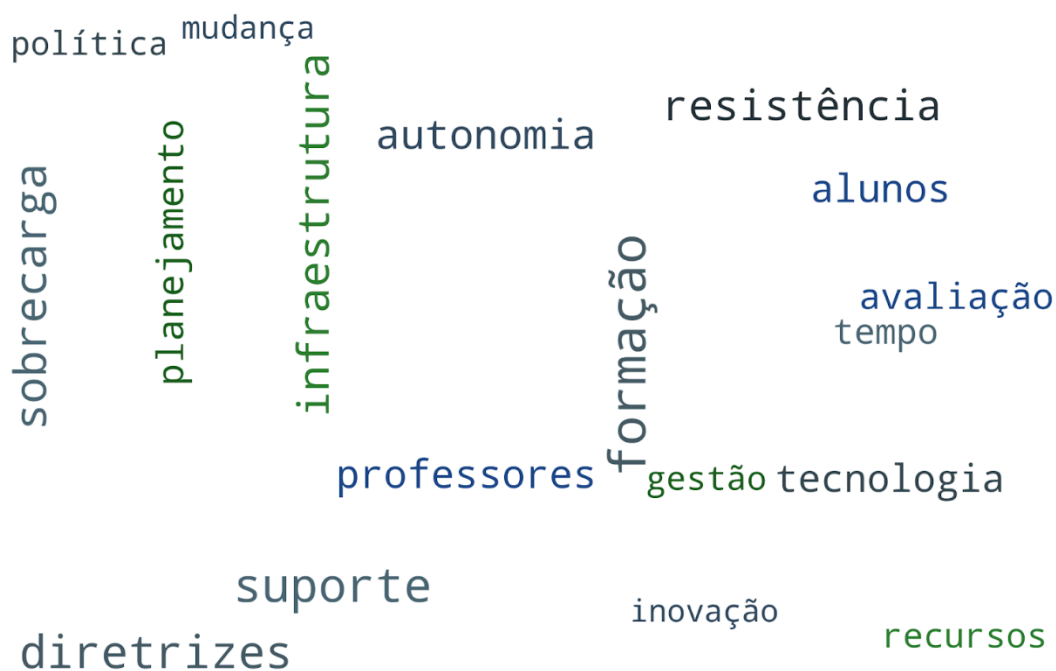
A análise integrada das entrevistas com os seis gestores revelou um cenário de fragmentação institucional que permeia todas as dimensões da implementação da aprendizagem híbrida. A diversidade de perfis revelou um espectro que vai desde gestores com atuação micro e foco operacional-instrumental (G2, G5) até aqueles com inserção macro e perspectiva teórico-

estratégica (G1, G6), passando por perfis intermediários que transitam entre essas dimensões (G3, G4). O que emerge deste mosaico, no entanto, é uma convergência crítica singular: independentemente de sua posição neste campo de atuação, todos os gestores diagnosticam as mesmas fragilidades sistêmicas, a ausência de diretrizes pedagógicas claras, a sobrecarga docente não reconhecida e a falta de avaliação sistemática, revelando que os obstáculos à implementação da AH transcendem posições hierárquicas e concepções individuais, configurando-se como um problema de governança pedagógica institucional.

Nesta seção, sintetizamos os padrões identificados em seis eixos inter-relacionados, demonstrando como as desconexões conceituais, políticas e operacionais conformam o que denominamos de governança fragmentada da AH no IF.

A Figura 2 oferece uma síntese visual imediata deste panorama, apresentando a nuvem de palavras gerada a partir do *corpus* das entrevistas, em que a dimensão dos termos reflete sua frequência no discurso gestor:

Figura 2 - Nuvem de palavras do discurso gestor sobre AH



Nota. Elaborada a partir da análise lexical das entrevistas com os 6 gestores (2025). Palavras mais frequentes: formação (48), suporte (42), diretrizes (39), sobrecarga (37), infraestrutura (35).

A predominância de termos como "formação", "suporte" e "diretrizes" já sinaliza os vazios estruturais que serão detalhados adiante, enquanto a recorrência de "sobrecarga" e "infraestrutura" antecipa os constrangimentos materiais e humanos. Esta cartografia lexical serve como mapa-guia para os seis eixos analíticos que se seguem.

3.4.2.1 Um mapa conceitual assimétrico

Nossa análise das concepções sobre AH revelou um gradiente de sofisticação que varia do nível básico-operacional ao estratégico-epistemológico, conforme sintetizamos no Quadro 7. Este mapa da sofisticação conceitual correlacionou-se diretamente com a posição institucional dos gestores: enquanto G6 opera em um nível estratégico, concebendo a AH como *“eixo articulador da verticalização”*, G5 reduz o modelo a uma *“alternância de tarefas presenciais e remotas”*.

Quadro 7 - Níveis de sofisticação conceitual sobre AH por Gestor

Gestor	Concepção de AH	Sofisticação	Fundamentação	Especificidade EPT
G1	Ensino personalizado; crítica ao uso indevido do termo	Pedagógica	Referência a autores e prática docente	Diversidade e personalização
G2	Combinação presencial/EaD baseada em normativas	Instrumental	Legislação e diretrizes do IF	Modalidades técnicas e profissionais
G3	Mescla metodológica para protagonismo discente	Pedagógica	Experiência e percepção social	Vulnerabilidade socioeconômica
G4	Integração de ensino tradicional e tecnologias	Instrumental	Experiência empírica	Limitações práticas em cursos tecnológicos
G5	Alternância de tarefas presenciais e remotas	Básica	Documento orientador do NEaD	Esforço docente
G6	Integração epistemológica ensino-pesquisa-extensão	Estratégica	Pesquisa acadêmica e redes científicas	Verticalização da EPT

Nota. Elaborado pelo autor, a partir da análise transversal das entrevistas.

Esta assimetria conceitual refletiu-se nas racionalidades de ação: gestores com visões instrumentais (G2, G4) focaram na operacionalização de normas, enquanto aqueles com

compreensões pedagógicas (G1, G3) tensionaram o *“potencial pedagógico”* com a *“realidade concreta”*. A coexistência destas racionalidades distintas dificultou a construção de uma visão institucional unificada.

3.4.2.2 A política da não-política: entre a ausência e a fragmentação

A trajetória institucional da AH desenhou uma evolução paradoxal: de um *“vazio pré-pandemia”* (G1) passamos por uma normatização emergencial *“no susto”* (G3), chegando a um cenário pós-pandemia fragmentado entre o *“cansaço institucional”* (G1, G6) e a estruturação operacional naturalizada (G5).

Desta fragmentação emergiu uma contradição estrutural: enquanto G2, G3 e G5 afirmaram a existência de diretrizes técnicas (notas técnicas, percentuais de 20 a 40%), G1 e G6 negaram categoricamente a existência de políticas consolidadas para a AH. Esta não foi uma mera divergência de opinião, mas o sintoma de um sistema dual onde regulações setoriais não eram reconhecidas como política institucional legítima.

Quando existentes, as políticas exibiram caráter predominantemente quantitativo e burocrático, focadas no controle de percentuais e prazos. Conforme explicitamos a partir da fala de G4, as normas *“não estavam ligadas a como fazer”*, confirmando a carência de orientações pedagógicas substantivas. A tensão entre flexibilidade e padronização identificada pelos gestores materializou-se concretamente na divergência entre os modelos do curso “F” (flexível) e “I” (uniforme) analisados na seção 3.1.6.

3.4.2.3 Implementação assistemática: entre o vazio e o heroísmo

Nossa análise demonstrou que a implementação da AH ocorreu em um vazio de diretrizes pedagógicas, resultando em um mosaico de práticas que dependeu quase exclusivamente de iniciativas isoladas. O conhecimento sobre modelos estruturados mostrou-se limitado e estratificado: G1 e G4 admitiram desconhecimento explícito, enquanto G2, G5 e G6 possuíam compreensões instrumentais focadas em aspectos operacionais.

A exceção notável foi a experiência de G3 com PBL, que demonstrou o potencial pedagógico do modelo quando houve planejamento coletivo e mediação intencional. No entanto, seu destino encapsulou o dilema institucional: a iniciativa foi descontinuada no retorno presencial, vitimada pela falta de reconhecimento e tempo para planejamento.

Identificamos que o uso das tecnologias seguiu um padrão tecnicista dominante, com o AVA sendo majoritariamente utilizado como repositório de materiais e instrumento de controle

avaliativo. Esta apropriação instrumental do digital falhou em materializar o potencial de personalização e colaboração inerente à AH, conforme evidenciamos no relato de G5 sobre o uso de “quizzes, questionários e bancos de provas”.

3.4.2.4 A avaliação do não-avaliado: contradições da gestão sem evidências

Nossa análise revelou uma das contradições mais contundentes da implementação da aprendizagem híbrida: gestores professaram convicções robustas sobre a efetividade do modelo, mas operaram em um completo vazio de evidências institucionais que pudessem fundamentar tais assertivas. Enquanto a maioria defendeu veementemente o impacto positivo da AH no engajamento discente, atribuindo-o à personalização do ensino e ao protagonismo estudantil, estas convicções basearam-se predominantemente em observações pessoais e crenças individualizadas, não em dados sistemáticos ou mecanismos estruturados de avaliação.

O contraponto radical a este otimismo generalizado foi oferecido pelo gestor G5, cujo relato traumático, “*fiquei esperando, ninguém interagi*”, expôs de forma crua a fragilidade subjacente a essas convicções não validadas empiricamente. Esta experiência demonstrou que, na ausência de mediação qualificada e de um desenho pedagógico intencional, o potencial engajador do modelo simplesmente não se materializava, revelando a precariedade de decisões baseadas em impressões isoladas.

Encontramos consenso absoluto entre os gestores sobre a inexistência de mecanismos institucionais específicos para avaliação da aprendizagem híbrida, configurando um cenário de total desamparo avaliativo. A instituição dependia fundamentalmente de indicadores burocráticos tradicionais, como taxas de aprovação e reprovação, que foram categoricamente considerados insuficientes para aferir a qualidade das experiências híbridas, conforme explicitado por G1 ao afirmar que tais métricas “*não demonstram nada*” sobre a efetividade pedagógica do modelo.

Deste cenário de avaliação por impressão emergiram três contradições estruturadoras que identificamos como centrais para compreender as limitações da gestão da inovação pedagógica na instituição. A primeira contradição consistiu na opinião infundada, onde gestores dirigiam esforços e alocavam recursos com base em convicções que careciam completamente de suporte empírico institucional. A segunda contradição revelou-se no potencial invisível, no qual a instituição mostrava-se incapaz de verificar se os benefícios que continuamente pregava para a aprendizagem híbrida estavam de fato sendo entregues na prática pedagógica concreta. A terceira contradição materializou-se na gestão por impressão, onde a tomada de decisão sobre políticas e investimentos em inovação tornava-se necessariamente reativa e intuitiva, ancorada

em suposições e experiências isoladas que impossibilitavam a melhoria contínua baseada em evidências.

Estas três contradições, em sua interação, conformaram um ciclo vicioso de experimentação inconsequente, onde a instituição não conseguia aprender sistematicamente com seus acertos nem corrigir estrategicamente seus erros, perpetuando assim a implementação assistemática que caracterizou a trajetória da aprendizagem híbrida no contexto investigado.

3.4.2.5 Síndrome de fragilidades: obstáculos interconectados

Em nossa análise, os gestores identificaram um sistema complexo de barreiras inter-relacionadas que atuaram em três níveis. No nível individual, destacou-se a formação docente insuficiente e a sobrecarga de trabalho não reconhecida. No organizacional, persistiu a infraestrutura inadequada e o suporte técnico-pedagógico precário. No institucional, identificamos resistência cultural e dificuldade de engajamento discente.

G4 ofereceu um contraponto focado, identificando na falta de capacitação docente robusta o nó central que, por si só, impediria a exploração pedagógica avançada das ferramentas disponíveis. Para superar estas fragilidades, G1 defendeu a necessidade de “*coragem institucional*” para implementar políticas robustas que rompessem com a cristalização de práticas emergenciais.

Identificamos que o legado pandêmico agravou este cenário, transformando o conceito de AH em termo “*pejorativo*” (G1) associado ao imprevisto. Transitar do “*híbrido improvisado*” para o “*híbrido intencional*” exigiu reconfiguração narrativa e prática que ainda não ocorreu.

3.4.2.6 Estratégias em busca de agência: a crise da governança

As estratégias que analisamos distribuíram-se em um espectro que foi do *top-down* (G1, G4, G6) ao *bottom-up* (G5), com abordagens híbridas intermediárias (G2, G3). No entanto, o obstáculo mais significativo que identificamos não estava na qualidade das estratégias, mas na crise de agência gestora que inviabilizou sua execução.

Gestores expressaram conscientemente sua impotência através de falas como “*não temos condições humanas*” (G1) e “*meu papel é tipo 5%*” (G5). Identificamos que se abriu um abismo entre a responsabilidade percebida e a capacidade de ação real, deixando a implementação refém da variabilidade individual docente.

A contradição final que constatamos foi gritante: gestores diagnosticaram problemas sistêmicos, mas propuseram soluções pontuais claramente desproporcionais à complexidade dos

desafios. Concluímos que a superação deste impasse exige governança híbrida genuína que articule construção de diretrizes (*top-down*) com suporte a pilotos locais (*bottom-up*), lastreada por sistemas de apoio e incentivos reais à inovação.

3.5 Triangulação e discussão integrada

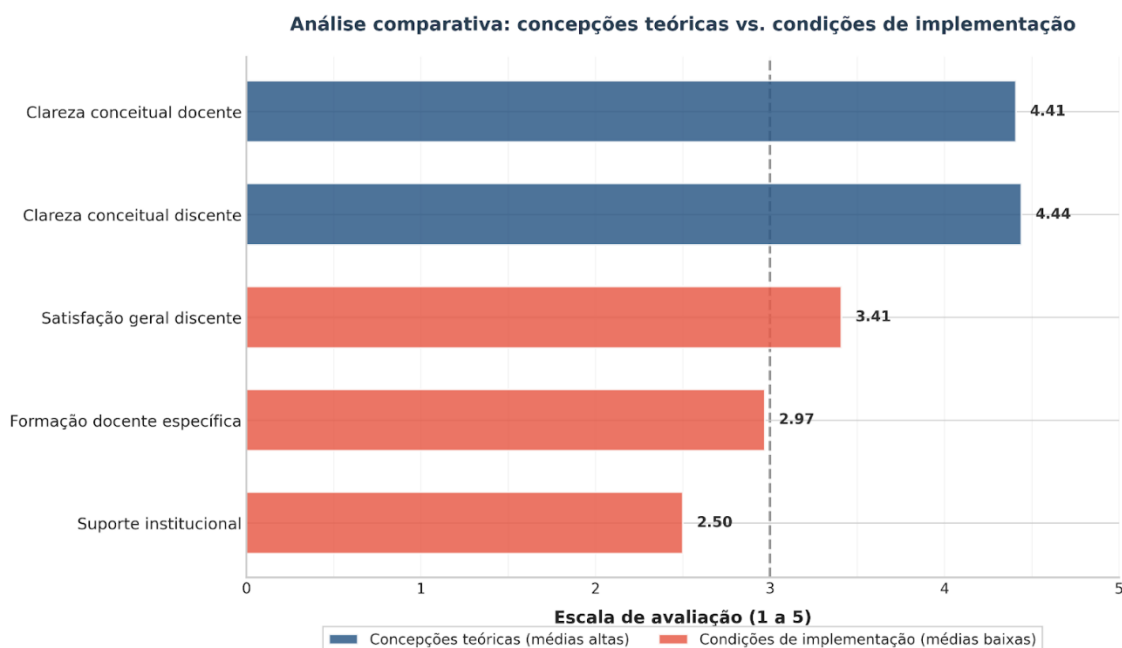
A triangulação metodológica nesta pesquisa transcendeu sua função validativa, constituindo-se como um instrumento epistemológico para desvendar um fenômeno educacional complexo. A integração sistemática das quatro perspectivas fundamentais, análise documental, percepções docentes, experiências discentes e visões gestoras, revela que a implementação da aprendizagem híbrida no contexto investigado assemelha-se a um ecossistema fragmentado⁹. Tal como um bioma onde espécies competem por recursos escassos em um *habitat* desequilibrado, a AH desenvolve-se de forma assistemática e tensionada, na qual a inovação pedagógica (a biodiversidade) é constantemente constrangida por uma infraestrutura institucional frágil e uma governança ineficaz (o clima e o solo inadequados). Esta metáfora do ecossistema fragmentado serve como imagem-guia para a discussão dos três dilemas centrais que se seguem, os quais capturam as principais tensões deste ambiente educacional.

Em resposta à questão de pesquisa, esta análise demonstra que a aprendizagem híbrida é experimentada e construída por meio de uma contradição estrutural fundamental: uma sofisticação conceitual e uma agência pedagógica notáveis por parte de docentes e discentes são sistematicamente frustradas por uma arquitetura institucional frágil, que opera por conformidade regulatória e carece de uma governança pedagógica efetiva. O resultado é uma inovação de resistência docente, que gera uma experiência discente heterogênea e dilemática, marcada pela promessa não cumprida de autonomia e pelo colapso da comunidade de investigação.

Conforme sintetizado na Figura 3, a notável sofisticação conceitual de docentes e discentes, que demonstram clara compreensão dos fundamentos da AH, esbarra brutalmente em um ambiente institucional caracterizado por formação docente deficitária, suporte percebido como insuficiente e uma experiência discente que, em última instância, gera uma satisfação apenas moderada. Esta dissonância entre o “saber” e o “poder fazer” configura o terreno fértil no qual floresce a inovação de resistência, prática heroica, porém estruturalmente insustentável, que caracteriza a implementação do modelo híbrido na instituição.

⁹ Configuração institucional com desconexão entre dimensões normativas, formativas e de suporte.

Figura 3 - A dissonância entre sofisticação conceitual e condições de implementação da AH



Nota. Elaborado pelo autor, com base nos dados dos questionários aplicados a docentes (n=33) e discentes (n=27) em 2025. A escala utilizada foi do tipo *Likert*, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Esta discussão organizou-se em torno de três dilemas centrais identificados pela análise convergente, os quais capturam as principais tensões que caracterizam a implementação da aprendizagem híbrida no contexto investigado. O primeiro dilema refere-se à implementação, opondo a agência individual à fragilidade institucional. O segundo configura uma contradição conceitual, expondo a dissonância entre a sofisticação teórica e a precariedade operacional. O terceiro dilema concerne à experiência, tensionando a promessa de autonomia discente com a realidade do abandono. A integração destes três eixos analíticos conduzirá a uma resposta fundamentada à questão central de pesquisa, demonstrando como a AH é construída e vivenciada em um contexto de arquitetura institucional frágil e governança pedagógica incipiente.

3.5.1 O dilema da implementação: a inovação de resistência em um ecossistema frágil

O primeiro dilema que emergiu da triangulação referiu-se à dinâmica de implementação da aprendizagem híbrida, caracterizada pela tensão entre uma base institucional frágil e práticas docentes sofisticadas.

A arquitetura da fragilidade

A análise documental revelou uma arquitetura normativa marcada por oito lacunas estruturais na Resolução 19/2022, incluindo ausência de definição conceitual, diretrizes para design instrucional e mecanismos de avaliação. Esta fragilidade não foi acidental, mas sintomática de uma conformidade regulatória vazia, um movimento reativo de adequação formal às pressões do marco federal de 2025 (Decreto 12.456/2025 e a Portaria MEC 378/2025), desprovido de projeto pedagógico substancial. Como alertam Lima, Rodrigues e Deus (2024), tal cenário favorece a metodologização: a redução da AH a técnicas isoladas, esvaziadas de fundamentação pedagógica.

A emergência da inovação de resistência

Paradoxalmente, neste ecossistema frágil floresceram práticas docentes de notável sofisticação. A análise dos PPCs demonstrou que a contradição entre sofisticação conceitual e fragilidade institucional não é apenas percebida pelos atores, mas está materializada nos documentos norteadores da prática pedagógica, onde cursos estruturalmente híbridos se autodeclararam presenciais. A adoção significativa de modelos estruturados, como a sala de aula invertida e o PBL, evidenciou a capacidade de inovação metodológica dos docentes. A análise qualitativa revelou uma apropriação conceitual avançada, com docentes articulando noções de personalização da aprendizagem e autonomia discente.

Esta aparente contradição resolve-se com o conceito de inovação de resistência: práticas pedagógicas criativas e teoricamente fundamentadas que emergem não como fruto de políticas institucionais, mas como estratégias individuais ou coletivas de docentes para responder a demandas discentes e a suas próprias convicções profissionais. Esta dinâmica encontra eco na teoria de Bicalho (2025) sobre o *self* docente, para quem contextos de ruptura, como o pós-pandemia, são momentos dialógicos de “*ensaios de vir-a-ser*”, nos quais os professores reelaboram identitariamente sua prática.

A confirmação gestora e o ecossistema fragilizado

As falas dos gestores corroboraram esta interpretação. G1 reconheceu que “*cada professor faz do jeito que quer*”, enquanto G4 admitiu que sua atuação pedagógica se restringia a “*5% do trabalho*”. Esta percepção generalizada de impotência evidenciou uma lacuna de governança pedagógica, onde a ausência de suporte especializado e sobrecarga burocrática impediam a ação coordenada.

Este cenário contrastou radicalmente com o conceito de ecossistema educacional híbrido (Moreira e Horta, 2020; Moreira et al., 2022), que pressupõe articulação sistêmica entre infraestrutura, formação, suporte e avaliação. A realidade investigada era de fragmentação e atomização, onde a mera disponibilização de recursos digitais não se convertia em experiência formativa coerente.

O impacto na experiência discente: a heterogeneidade radical

O custo desta contradição materializou-se na experiência discente. Se por um lado a grande maioria dos discentes valorizava a flexibilidade e desenvolvia competências digitais, por outro, parcelas significativas enfrentavam dificuldades de equilíbrio e desmotivação. Mais grave: 31% dos estudantes declararam não ter qualquer contato com a AH, evidenciando uma heterogeneidade radical onde o acesso à inovação dependia do docente específico.

As vozes discentes, exigindo *“atividades mais significativas”* (DISC18) e *“comprometimento institucional”* (DISC25), denunciaram a percepção de um mosaico fragmentado de práticas, confirmando que a falta de um projeto pedagógico institucional era visível e sentida pelos estudantes.

A insustentabilidade do modelo e seus riscos

A inovação de resistência revelava-se, pois, estruturalmente insustentável. Sustentada pelo heroísmo pedagógico individual de docentes que atuavam em um contexto de formação específica insuficiente, suporte percebido como inadequado e altos índices de sobrecarga, ela dependia de condições pessoais intransferíveis. Sua perpetuação acarretava riscos concretos: a cristalização de práticas emergenciais (G1), a desvalorização docente (G3) e a intensificação da metodologização (Mattos & Sanches, 2023), onde a AH é reduzida a técnicas desconectadas de uma visão educativa integral.

3.5.2 A contradição regulatória: a busca por conformidade em um vazio de sentido

O segundo dilema, concernente à regulação, manifestou-se na contradição entre sofisticação conceitual dos atores e arquitetura regulatória frágil. A análise revelou uma contradição regulatória de dupla face: de um lado, uma sofisticação conceitual notável entre os atores; de outro, uma arquitetura regulatória frágil e esvaziada. O abismo entre o entendimento e a prática institucional, no entanto, apresenta um dilema adicional: como explicar que a clareza teórica de docentes e gestores não se materializou nos PPCs, documentos que eles próprios constroem e aprovam?

A resposta a este dilema reside, precisamente, na lógica da conformidade regulatória vazia e na hibridização silenciosa já identificadas. A sofisticação conceitual não foi traduzida nos PPCs porque o sistema normativo institucional não exige ou incentiva que isso aconteça. Os atores operam em dois planos distintos: no plano do discurso pedagógico, onde dominam os conceitos avançados de AH, e no plano da ação burocrática, onde prevalece a lógica da adequação a normativas genéricas e a reprodução de modelos preexistentes. Os PPCs são, portanto, o epicentro dessa contradição: elaborados por docentes teoricamente preparados, eles refletem não a vanguarda de seu conhecimento, mas a cultura organizacional sedimentada e a ausência de diretrizes pedagógicas claras para operacionalizar a inovação. Conforme demonstrado na análise documental, os PPCs dos cursos “I” e “F” adotam a hibridização de forma assistemática e não fundamentada, priorizando a conformidade com percentuais de carga horária em detrimento de um desenho pedagógico intencional. Dessa forma, o abismo não se dá entre “saber” e “não saber”, mas entre “saber” e “poder operacionalizar” em um contexto institucional que não fornece as ferramentas ou a governança necessária para tal translação.

A sofisticação conceitual dos atores

A elevada clareza conceitual sobre a AH, compartilhada por docentes e discentes, constituiu um dos achados mais robustos desta investigação. A análise qualitativa confirmou essa maturidade teórica. Docentes como DOC7 articulavam que *“o híbrido não é sobre tecnologia, mas sobre redesenhar a experiência de aprendizagem”*, enquanto discentes como DISC21 distinguiram criticamente “flexibilidade” de “ausência de estrutura”. Esta compreensão partilhada indicou que os fundamentos pedagógicos da AH eram, de fato, assimilados pela comunidade acadêmica.

O vazio regulatório e a conformidade burocrática

Paradoxalmente, esta sofisticação conceitual esbarrava em uma estrutura normativa que não apenas ignorava, mas ativamente esvaziava a dimensão pedagógica da AH. As normativas reduziam a complexidade do modelo a *“atividades não presenciais”* ou a percentuais de carga horária, enquanto documentos internos chegavam a tratá-la como *“tapa-buraco”* para suprir faltas docentes. Esta instrumentalização burocrática representava o oposto exato da intencionalidade pedagógica professada pelos atores.

A visão dos gestores expôs o cerne desta contradição. Enquanto G2 e G6 afirmavam a existência de diretrizes, sua efetividade era imediatamente qualificada pela *“falta de apropriação”* e pela ausência de avaliação. Esta divergência não era semântica, mas revelava a tensão entre

conformidade formal (a existência de documentos) e clareza pedagógica (a capacidade de orientar efetivamente a prática).

O mecanismo da fragmentação e suas consequências

Este fenómeno ilustrou o que Lima, Rodrigues e Deus (2024) identificam como conformidade regulatória vazia: a instituição responde a pressões regulatórias externas criando estruturas formais, mas sem desenvolver a cultura institucional necessária para sustentá-las. O mecanismo que perpetuava este estado era a fragmentação do regime de colaboração. A desconexão entre a Gestão de EaD, as coordenações e os docentes, evidenciada por falas como “*não chegam aos docentes*” (G1) e “*não sabe o que a EaD faz*” (G5), impedia a circulação de conhecimento e a ação coordenada.

Esta fragmentação era agravada pela ausência de formação docente contextualizada. A Resolução 4/2025, que institui a Política de Formação Continuada, omitia completamente a AH, confirmando o descompasso entre a retórica institucional e a ação concreta. O resultado era um corpo docente conceitualmente preparado, mas operando sem o suporte formativo específico necessário.

A metodologização como consequência inevitável

A consequência pedagógica direta desta contradição foi a metodologização da AH. A sofisticação conceitual era forçada a se materializar em um vazio de diretrizes, resultando na redução do modelo a técnicas isoladas. A sala de aula invertida, adotada por 64% dos docentes, tornava-se sinónimo de AH no imaginário institucional, mas sua implementação frequentemente se limitava a “*colocar vídeos no Moodle*”, esvaziando seu potencial transformador.

Como demonstram Bacich e Moran (2018), a técnica só se torna pedagogicamente potente quando integrada a um ecossistema de avaliação formativa, mediação qualificada e design intencional, elementos justamente ausentes na arquitetura institucional. A percepção discente refletiu esta lacuna: o reconhecimento do potencial da flexibilidade convivia com uma insatisfação com a experiência concreta, pois os estudantes experienciavam a promessa da AH, mas não a sua entrega substantiva.

A tríplice dissonância

A contradição regulatória configurou, assim, uma dissonância tríplice:

1. Entre a sofisticação conceitual dos atores e a pobreza regulatória institucional;

2. Entre a existência formal de diretrizes e sua inexistência prática como orientação pedagógica;
3. Entre as intenções inovadoras dos docentes e a tendência à metodologização imposta pela falta de suporte sistêmico.

Esta tríplice dissonância revelou que a AH na Instituição pesquisada é um projeto conceitualmente maduro, mas institucionalmente órfão, travado não por falta de compreensão, mas por uma incapacidade estrutural de traduzir conceitos em práticas coerentes e sustentáveis.

3.5.3 O dilema da experiência: a promessa da autonomia e a realidade do abandono

O terceiro dilema, referente à experiência, evidencia-se na tensão entre a promessa emancipatória da AH e a realidade do abandono pedagógico. Este dilema emerge do coração da experiência discente: a tensão entre autonomia, flexibilidade, personalização, e a realidade frequentemente solitária e sobrecarregante que os estudantes vivenciam, conforme ilustrado na Figura 4.

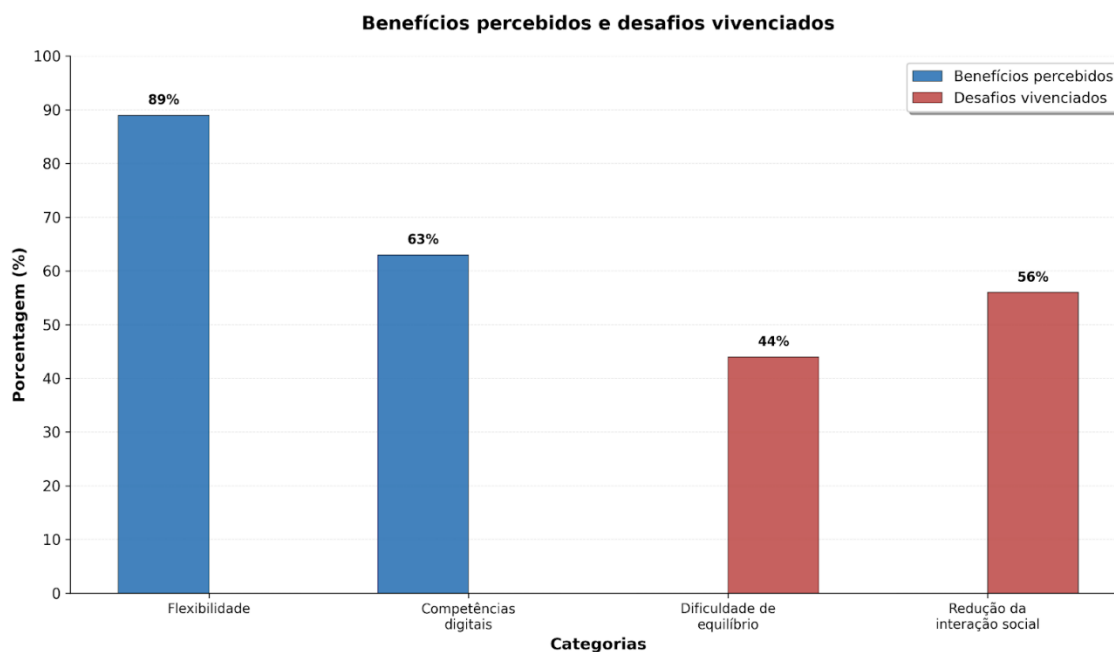
A promessa e a intenção docente

A literatura sobre AH celebra a autonomia discente como um de seus pilares (Horn & Staker, 2015; Bacich & Moran, 2018). Os dados revelaram que os docentes internalizavam profundamente este discurso. A promoção da autonomia discente era o objetivo pedagógico mais valorizado pelos docentes, com falas qualitativas enfatizando que o híbrido “*permite que cada estudante aprenda no seu ritmo*” (DOC1) e “*prepara para a aprendizagem ao longo da vida*” (DOC7).

A realidade discente: autonomia ou abandono?

A perspectiva discente, no entanto, pintou um quadro mais complexo e contraditório. Embora a flexibilidade fosse amplamente valorizada, a vivência da autonomia mostrava-se significativamente mais tênue. Esta dissonância entre a intenção docente e a vivência discente encontra explicação na teoria vygotskyana (2001, 2007): a autonomia não é um ponto de partida, mas uma conquista mediada. Ela se constrói na ZDP, através de um suporte intencional que é progressivamente retirado.

Figura 4 - O dilema da experiência discente: benefícios percebidos vs. desafios vivenciados



Nota. Elaborado pelo autor, a partir das questões de múltipla escolha do questionário discente.

Os dados sugeriram que, na prática, essa mediação qualificada frequentemente falhava, resultando no que se pode denominar de autonomia por abandono. Os estudantes eram lançados em ambientes virtuais sem o suporte necessário para desenvolver as competências de autorregulação demandadas. Suas vozes eram eloquentes: pediam “*mais orientação sobre como estudar sozinho*” (DISC18), relatavam “*sensação de estar perdido*” (DISC9) e afirmavam que “*flexibilidade não pode significar ausência de acompanhamento*” (DISC26).

A frustração das necessidades psicológicas básicas

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos revela que o desengajamento discente transcende a mera insatisfação pontual, configurando uma experiência de aprendizagem estruturalmente frágil. Esta fragilidade manifesta-se em três dimensões interligadas que corroem os fundamentos de uma experiência educacional significativa:

- Na dimensão da agência, a recorrente falta de clareza sobre expectativas (Q26: 2,37) não se resume a um problema de comunicação, mas sinaliza uma ruptura no contrato pedagógico essencial para a autonomia guiada.
- Na dimensão operacional, a dificuldade de equilíbrio reportada por 44% dos discentes reflete menos uma falha de gestão de tempo individual e mais uma sobrecarga sistêmica gerada pela justaposição não articulada de ambientes e demandas.

- Na dimensão relacional, a fragilização da interação social emerge não como um efeito colateral, mas como o colapso do espaço dialógico onde a aprendizagem se constitui como processo social, conforme preconizado pelo referencial sociocultural.

Dessa forma, o que os dados quantificam como desengajamento traduz-se, qualitativamente, na implosão dos pilares que sustentam o engajamento profundo com o processo de aprendizagem.

O colapso da Comunidade de Investigação

A fragilização do relacionamento foi o ponto crítico onde a contradição se tornou mais visível e convergente. O Modelo da Comunidade de Investigação (Garrison et al., 2000) postula que uma experiência educacional profunda requer o equilíbrio entre presença social, cognitiva e de ensino.

A triangulação revelou o colapso deste equilíbrio. A presença social era a mais afetada, com percepções de qualidade convergentemente baixas entre docentes e discentes. A impressionante convergência de 56% em ambos os grupos identificando a “*redução da interação social*” como problema principal foi uma evidência empírica robusta do fracasso em construir comunidade.

As narrativas qualitativas ilustraram este colapso: fóruns que viraram “*repositórios burocráticos*” (DOC4), uma “*dimensão coletiva*” perdida (DOC19) e a solidão discente, “*fazemos tudo sozinhos*” (DISC14), “*o híbrido é mais solitário*” (DISC5). Isto vai além de um problema social; como alertam Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é inerentemente social. Na EPT, onde se formam comunidades de prática, essa fragilização relacional atinge o cerne da formação profissional.

A síntese da contradição experiencial

O cerne da contradição experiencial mostrava-se, em suma, cristalizado na contradição entre a promessa de uma autonomia mediada e empoderadora e a realidade de um abandono que gera sobrecarga e isolamento. Esta dissonância não é um defeito operacional menor, mas o sintoma de uma falha sistêmica: a ausência das condições necessárias, como formação docente inadequada, suporte institucional frágil e a falta de diretrizes pedagógicas, para criar ecossistemas híbridos onde as múltiplas presenças (física, digital, cognitiva, social) sejam intencionalmente articuladas (Lima et al., 2025), e não simplesmente substituídas.

3.5.4 Síntese triangulada: a arquitetura de um ecossistema híbrido fragmentado

A articulação dos três eixos dilemáticos analisados, implementação, regulação e experiência, revelou um padrão estrutural que caracteriza a construção social da aprendizagem híbrida no contexto investigado. Longe de serem fenômenos isolados, estes dilemas representaram manifestações interdependentes de uma problemática sistêmica central: a tentativa de institucionalizar um modelo pedagógico inovador sem construir, previamente ou de forma simultânea, as condições estruturais, culturais e epistêmicas necessárias para sustentar sua efetivação qualificada.

A metáfora arquitetônica do ecossistema fragmentado capturou com precisão a natureza dessa problemática. Tomando como referência o conceito de ecossistema educacional híbrido proposto por Moreira e Horta (2020), Moreira et al. (2022) e Lima et al. (2025), podemos entender a aprendizagem híbrida de qualidade como uma construção que demanda fundações sólidas através de políticas institucionais claras e estrutura normativa robusta; estrutura de sustentação baseada em formação docente, suporte técnico-pedagógico e regime de colaboração; paredes e divisórias constituídas por design instrucional intencional, materiais didáticos adequados e ambientes virtuais bem configurados; e finalmente acabamentos representados por mecanismos de avaliação, sistemas de acompanhamento e processos de melhoria contínua.

A triangulação dos dados, no entanto, revelou uma edificação em estágio inicial: fundações frágeis evidenciadas pelas oito lacunas normativas identificados, estrutura de sustentação precária marcada pela ausência de formação e suporte adequados e pela crise de agência gestora, e tentativas de ocupação antes da conclusão da obra através de práticas docentes inovadoras sustentadas por heroísmo individual. Esta configuração não apenas compromete a qualidade da experiência formativa atual, mas comporta o risco de um colapso estrutural através da perpetuação de práticas inadequadas, da cristalização de percepções negativas, de resistências crescentes e, em última instância, da deslegitimação do próprio modelo híbrido.

A análise integrada das quatro perspectivas empíricas permitiu-nos responder à questão central desta investigação. A aprendizagem híbrida na instituição investigada configura-se como processo de construção social tensionado, fragmentado e assimétrico. Nesse contexto, múltiplos atores negociam significados e desenvolvem práticas condicionadas, mas não completamente determinadas, pela fragilidade estrutural.

Três dimensões fundamentais caracterizaram este processo. A primeira dimensão refere-se à mediação por uma arquitetura normativa inadequada, onde as oito lacunas estruturais

identificadas na Resolução 19/2022 não constituíram meras lacunas técnicas, mas evidenciaram a ausência de um projeto pedagógico institucional para a hibridização. A lógica de conformidade regulatória vazia, compreendida como uma resposta burocrática a pressões externas sem transformação cultural interna, resultou em prescrições formais como percentuais de carga horária e menções genéricas a tecnologias, todas desconectadas de orientações pedagógicas substantivas sobre mediação, avaliação, design instrucional e garantia de qualidade.

A segunda dimensão consistiu na sustentação por inovação de resistência docente, onde profissionais confrontados com a fragilidade institucional, mas portadores de sofisticação conceitual significativa, desenvolveram práticas criativas e teoricamente fundamentadas que emergiram não como decorrência de políticas estruturadas, mas como estratégias individuais ou de pequenos grupos. Esta inovação de resistência mostrou-se heroica em suas intenções, mas estruturalmente insustentável por depender de condições individuais não generalizáveis e tender à metodologização pela ausência de formação específica, suporte qualificado e regime de colaboração efetivo.

A terceira dimensão manifestou-se no resultado em experiência discente heterogênea e dilemática, onde os estudantes reconheceram as potencialidades do modelo, com a flexibilidade sendo valorizada por 89% dos participantes, e desenvolveram competências digitais, mas simultaneamente vivenciaram sobrecarga, desmotivação e, criticamente, a fragilização da interação social. A promessa de autonomia frequentemente se converteu em autonomia por abandono, caracterizada pela exposição a atividades virtuais sem a mediação pedagógica qualificada necessária. Mais grave ainda, a constatação de que 31% dos estudantes matriculados declararam não ter qualquer contato com práticas híbridas evidenciou uma heterogeneidade radical que compromete os princípios de equidade e justiça social que deveriam orientar as políticas educacionais na EPT.

A cultura institucional emergiu como uma dimensão transversal que perpassou e condicionou os três eixos identificados. A *"cultura da autonomia"* mencionada por G1, compreendida como a prerrogativa de fazer *"cada um do seu jeito"* sem prestação de contas pedagógica, alimentou a fragmentação de práticas. O *"trauma pós-pandêmico"* gerou resistências e dificultou a legitimação de iniciativas estruturadas. A ausência de *"coragem institucional"* perpetuou uma lógica de inércia que caracterizou a paralisia institucional identificada.

Esta configuração cultural não é natural ou inevitável, mas socialmente construída e, como tal, passível de transformação. Como demonstra o referencial teórico sociocultural que

fundamenta esta pesquisa, a mudança cultural educacional depende de intervenções intencionais que articulem dimensões estruturais, processuais e simbólicas.

A análise triangulada permitiu, ainda, identificar pontos de alavancagem estratégicos. A convergência robusta dos dados indicou três prioridades para a proposta de intervenção: o fortalecimento da governança pedagógica através da construção de estruturas que articulem a Gestão de EaD, coordenações e representação docente em processos decisórios compartilhados; a implementação de um sistema robusto de formação docente continuada que aborde o design pedagógico para ambientes híbridos de forma contextualizada; e o fortalecimento da presença social em ambientes híbridos através de formação docente, redesenho de atividades colaborativas e desenvolvimento de uma cultura de comunidade de aprendizagem.

A triangulação sistemática logrou, pois, não apenas validar os achados, mas construir uma compreensão integrada que transcende as perspectivas individuais. A aprendizagem híbrida emerge desta análise como um processo de construção social permeado por tensões estruturais, constrangimentos culturais e potencialidades transformadoras.

Responder adequadamente a este diagnóstico demandará intervenções que articulem múltiplas dimensões em um projeto institucional coerente. Ao final desta jornada analítica, torna-se evidente que a questão central não é se a aprendizagem híbrida deve ser implementada, sua potencialidade é reconhecida, mas como construir condições para que esta implementação se configure como um projeto de inovação qualificada, socialmente referenciada, fundamentada e equitativa, e não como uma improvisação emergencial. É a este desafio que se dedicará a construção da proposta do projeto de intervenção no último capítulo desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de projeto percorreu uma trajetória investigativa orientada pela compreensão de como discentes, docentes e gestores vivenciam e constroem a aprendizagem híbrida no ensino superior da EPT, em um ambiente institucional marcado pela ausência de diretrizes pedagógicas e políticas consolidadas. O percurso metodológico, um estudo de caso com triangulação convergente de métodos mistos, nos permitiu captar as múltiplas dimensões deste fenômeno complexo, ao articularmos a análise documental com as perspectivas docentes, as experiências discentes e as visões gestoras em uma interpretação integrada e teoricamente fundamentada.

Ao alcançar esta etapa conclusiva, consolidamos os principais achados da pesquisa, demonstramos o atendimento aos objetivos investigativos e apontamos encaminhamentos que emergem naturalmente da análise realizada. Este capítulo constitui, para nós, um exercício reflexivo que busca solidificar as contribuições do estudo para o campo teórico da aprendizagem híbrida na EPT e para a prática institucional de implementação de políticas educacionais inovadoras.

4.1 Síntese dos achados principais

A triangulação sistemática dos dados empíricos permitiu-nos identificar seis achados fundamentais que caracterizam a construção social da aprendizagem híbrida no contexto investigado:

1. Fragilidade da arquitetura normativa institucional

Nossa análise documental identificou oito lacunas estruturais na Resolução 19/2022: ausência de definição conceitual, omissão sobre percentuais de carga horária, indefinição sobre mediação pedagógica, lacuna em diretrizes para design instrucional, carência de critérios avaliativos, omissão de requisitos de formação docente, indefinição sobre suporte institucional e falta de mecanismos de monitoramento. Interpretamos esta fragilidade como a manifestação de uma lógica de conformidade regulatória vazia, na qual a criação de estruturas formais para atender a pressões externas não é acompanhada pelo desenvolvimento de uma cultura institucional ou de um projeto pedagógico estruturado. Verificamos que a inadequação desta arquitetura é agravada pela sua defasagem em relação ao marco federal de 2025, que estabelece exigências substantivamente mais rigorosas.

2. Dissonância entre sofisticação conceitual e precariedade de implementação

Nossos dados quantitativos revelaram uma convergência surpreendente: docentes (Q16: 4,41) e discentes (Q13: 4,44) demonstraram uma compreensão teórica sofisticada sobre a aprendizagem híbrida, reconhecendo-a como uma modalidade que integra sistematicamente atividades presenciais e a distância com intencionalidade pedagógica. Paradoxalmente, constatamos que esta clareza conceitual convive com condições institucionais precárias: formação específica deficitária (média 2,97, com 52% dos docentes sem capacitação), suporte institucional insuficiente (Q30: 2,50) e sobrecarga docente (67%). Concluímos que esta dissonância gera uma tendência à metodologização, a redução da aprendizagem híbrida a técnicas isoladas, aplicadas sem uma fundamentação pedagógica consistente.

3. Inovação de resistência docente estruturalmente insustentável

Nossa análise mostrou que, confrontados com a fragilidade institucional, mas detentores de sofisticação conceitual e comprometimento profissional, os docentes desenvolveram práticas pedagógicas criativas que emergiram como estratégias individuais ou de pequenos grupos. Esse movimento evidencia, contudo, a dificuldade de transformar tal sofisticação em um trabalho desenvolvido de forma coletiva. A inovação de resistência, um conceito original que desenvolvemos nesta pesquisa, mostra-se heroica em suas intenções, mas estruturalmente insustentável, por depender de condições individuais não generalizáveis. Como consequência, identificamos uma heterogeneidade radical da experiência discente: 31% dos estudantes matriculados declararam não ter qualquer contato com práticas de aprendizagem híbrida, o que compromete os princípios de equidade educacional.

4. Fragilização crítica da interação como problema estrutural

Em nossa investigação, a redução da interação social emergiu como um ponto crítico compartilhado por todas as vozes. Docentes (Q24: 3,59) e discentes (Q24: 3,11) atribuíram médias baixas à qualidade da interação, com 56% de ambos os grupos identificando a “*redução da interação social*” como o principal desafio. Para nós, esta convergência evidencia a fragilização da presença social no Modelo da Comunidade de Investigação (Garrison et al., 2000), comprometendo a construção de comunidades de prática essenciais para a aprendizagem significativa na EPT. A análise qualitativa que realizamos revelou que espaços potencialmente dialógicos são frequentemente convertidos em meros repositórios burocráticos de tarefas.

5. Crise de agência gestora e paralisia institucional

As entrevistas que conduzimos com os gestores revelaram um fenómeno paradoxal: uma lucidez diagnóstica sobre problemas estruturais que coexiste com a percepção de impotência para modificá-los. Os gestores reconhecem que deveriam orientar, sistematizar e fiscalizar pedagogicamente as práticas híbridas, mas admitem que sua atuação se limita a tarefas burocráticas, em razão de sobrecarga administrativa, ausência de equipes especializadas e falta de “*coragem institucional*” para estabelecer diretrizes. Diagnosticamos que esta crise de agência impede a construção de um regime de colaboração efetivo, perpetuando a lógica de fragmentação e atomização das práticas.

6. Materialização documental da contradição regulatória

Nossa análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos “I” e “F” revelou a operacionalização concreta da conformidade regulatória vazia em nível curricular. Identificamos dois modelos contrastantes de gestão da carga horária a distância, flexível e variável no curso “F” (20-40%) versus uniforme no curso “I” (40% fixo), que coexistem no mesmo campus, evidenciando a fragmentação institucional. Ambos os PPCs, no entanto, compartilham a mesma contradição fundamental: cursos estruturalmente híbridos que se autodeclaram presenciais, configurando uma hibridização silenciosa que opera sem fundamentação pedagógica explícita.

Dessa forma, estes seis achados interligados expõem o cerne de uma problemática sistêmica: a tentativa de institucionalizar um modelo pedagógico inovador sem construir, de forma prévia ou simultânea, as condições estruturais, culturais e epistêmicas necessárias. A metáfora do ecossistema fragmentado, que propomos, captura esta configuração: uma edificação com fundações frágeis, estrutura de sustentação precária e tentativas de ocupação anteriores à conclusão da obra, o que comporta o risco de um colapso estrutural que poderia deslegitimar o próprio modelo híbrido, afastando-o de um compromisso socialmente referenciado.

4.2 Resposta aos objetivos da pesquisa e ao problema de investigação

Objetivo geral: *Analisar as concepções e práticas de discentes, docentes e gestores sobre a experimentação e a construção da aprendizagem híbrida no ensino superior ofertado por uma unidade acadêmica da Rede EPT.*

Nossa investigação demonstrou que a experimentação e construção da aprendizagem híbrida configuram-se como um processo profundamente tensionado por três dilemas fundamentais. O primeiro, o dilema da implementação, caracteriza-se pela coexistência entre a inovação de resistência docente e a fragilidade institucional. O segundo, a contradição

regulatória, evidencia o abismo entre a sofisticação teórica dos atores e a precariedade das estruturas normativas. O terceiro, o dilema da experiência, manifesta-se na dissonância entre a promessa de autonomia discente e a realidade do abandono pedagógico. Concluímos que a construção do modelo híbrido ocorre de forma fragmentada e assimétrica, dependente de iniciativas individuais e mediada por uma arquitetura institucional inadequada, conforme detalhadamente documentado em nossa análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Objetivo específico 1: *Mapear o alinhamento e os descompassos entre as concepções teóricas docentes e suas práticas pedagógicas efetivas.*

Nossa análise revelou uma notável sofisticação conceitual docente (Q16: 4,41), com profissionais demonstrando compreensão teórica avançada sobre a aprendizagem híbrida como modelo intencional de integração pedagógica. No entanto, identificamos uma desconexão crítica entre estas concepções e as práticas efetivamente implementadas. A análise dos planos de ensino e das narrativas docentes evidenciou uma tendência à metodologização, onde modelos como a sala de aula invertida (64% de adoção) são frequentemente aplicados de forma mecânica, reduzidos à transposição de conteúdo para ambientes virtuais. Esta lacuna entre teoria e prática é agravada pelas condições institucionais precárias: formação específica deficitária (52% dos docentes sem capacitação), suporte inadequado (Q30: 2,50) e sobrecarga laboral (67%).

Objetivo específico 2: *Analisar as nuances e contradições da experiência discente com a aprendizagem híbrida.*

A experiência discente revelou-se marcada por dilemas significativos. Os estudantes demonstram clara compreensão conceitual da aprendizagem híbrida (Q13: 4,44) e valorizam intensamente sua flexibilidade (89%, Q17: 4,11), reconhecendo o desenvolvimento de competências digitais (63%). Contudo, esta valorização convive com vivências de sobrecarga (44% relatam dificuldade de equilíbrio), desmotivação (37%) e uma percepção de autonomia significativamente inferior às expectativas docentes (Q18: 3,59 vs. Q21: 4,22). Criticamente, a fragilização da interação social emergiu como problema estrutural, com 56% de docentes e discentes identificando-a como principal desafio e médias baixas para qualidade da interação (Q24: 3,11 discentes; 3,59 docentes). A satisfação geral permanece em patamar intermediário (Q32: 3,41), com heterogeneidade radical de experiências - 31% dos estudantes declararam não ter qualquer contato com práticas híbridas.

Objetivo específico 3: *Diagnosticar as condições institucionais que facilitam ou impedem a implementação qualificada do modelo híbrido.*

O exame das condições institucionais revelou uma arquitetura profundamente frágil. Nossa análise documental identificou oito lacunas estruturais na Resolução 19/2022, evidenciando um padrão de conformidade regulatória vazia. Esta fragilidade normativa reproduz-se em nível curricular, conforme demonstrado pela análise dos PPCs, que revelou a coexistência de dois modelos operacionais distintos no mesmo campus, flexível e variável no curso "F", uniforme no curso "I", sem diretrizes pedagógicas unificadas. As entrevistas com gestores completam este cenário ao evidenciarem uma crise de agência: lucidez diagnóstica sobre os problemas estruturais coexistindo com percepção de impotência para modificá-los, resultando em paralisia institucional.

Objetivo específico 4: *Examinar a influência do marco normativo na configuração das condições institucionais para a aprendizagem híbrida.*

Nossa análise demonstrou que o marco normativo opera como condicionante crítico da implementação. Identificamos significativo desalinhamento entre o sistema normativo interno e as exigências do marco federal de 2025 (Decreto 12.456/2025 e Portaria MEC 378/2025), particularmente quanto à tipologia tripartite de oferta, definições conceituais operacionais e percentuais mínimos por formato. A análise dos PPCs revelou como esta inadequação regulatória se materializa em contradições práticas: cursos operacionalmente híbridos (22,12% e 37% de EaD) que se autodeclararam presenciais, configurando o que denominamos hibridização silenciosa. Concluímos que a atual arquitetura normativa, marcada por fragmentação e defasagem, constitui-se como obstáculo central à implementação qualificada da aprendizagem híbrida.

Objetivo específico 5: *Elaborar proposições para o aprimoramento da aprendizagem híbrida na unidade acadêmica.*

Este objetivo será integralmente desenvolvido no Capítulo 5 através de proposta de intervenção detalhada. Da análise triangulada emergem sete princípios norteadores que fundamentarão nossa proposta: (1) fortalecimento da governança pedagógica mediante regime de colaboração; (2) implementação de sistema robusto de formação docente continuada e contextualizada; (3) estruturação de suporte técnico-pedagógico distribuído e acessível; (4) revisão da arquitetura normativa em conformidade com o marco federal 2025; (5) priorização do fortalecimento da presença social e da interação; (6) implementação de mecanismos sistemáticos de avaliação e monitoramento; e (7) enfrentamento da dimensão cultural através da ressignificação do híbrido e superação do "*trauma pós-pandêmico*".

Resposta à Questão de Pesquisa: *Como discentes, docentes e gestores estão experimentando e construindo a aprendizagem híbrida, quando concepções teóricas sofisticadas convivem com uma frágil estrutura de suporte institucional?*

A triangulação sistemática que empreendemos permite afirmar que os atores educacionais estão experimentando e construindo a aprendizagem híbrida em um contexto de tensões estruturais não resolvidas. A experimentação caracteriza-se pela inovação de resistência docente, práticas criativas sustentadas por agência individual e comprometimento profissional, desenvolvidas apesar da fragilidade institucional. Esta dinâmica gera heterogeneidade radical na experiência discente, onde o acesso à inovação pedagógica depende fortemente do docente específico.

A construção do modelo híbrido é mediada por três dimensões inter-relacionadas: uma arquitetura normativa inadequada (lacunas na Resolução 19/2022, desalinhamento com marco federal, fragmentação entre PPCs); a contradição entre sofisticação conceitual e precariedade implementativa (clareza teórica convivendo com formação deficitária, suporte insuficiente e sobrecarga docente); e uma experiência discente paradoxal (reconhecimento de potencialidades coexistindo com vivências de sobrecarga, isolamento e fragilização de vínculos).

Contrariando nossa premissa inicial, demonstramos que não há confusão conceitual entre os atores, docentes e discentes possuem compreensão teórica sofisticada. O cerne do problema reside na incapacidade institucional de criar condições para que estas concepções avançadas se materializem em práticas pedagógicas consistentes, equitativas e sustentáveis. A construção da aprendizagem híbrida revela-se, portanto, como processo inacabado que demanda intervenções sistêmicas para transitar da lógica atual de improvisação individual para um projeto pedagógico institucional coerente e fundamentado.

4.3 Contribuições do estudo

Esta pesquisa avança significativamente na compreensão da aprendizagem híbrida na EPT por intermédio de contribuições teóricas, metodológicas e práticas que enriquecem o campo educacional.

No plano teórico e conceitual, o estudo desenvolve e opera com quatro construtos originais que ampliam substancialmente o vocabulário analítico disponível. O conceito de inovação de resistência captura a dinâmica paradoxal mediante a qual docentes, quando confrontados com fragilidades institucionais, desenvolvem práticas pedagógicas sofisticadas sustentadas por agência individual e comprometimento profissional, avançando além das noções

tradicionais de resistência à mudança ao revelar como a ausência de condições estruturais pode, contraditoriamente, fomentar micro-inovações pedagógicas que permanecem insustentáveis e não escaláveis. Complementarmente, a noção de hibridização silenciosa captura a contradição entre identidade declarada (presencial) e prática operacional (híbrida) nos documentos norteadores da prática pedagógica. Em contrapartida, a noção de conformidade regulatória vazia demonstra como instituições podem responder a pressões regulatórias externas através da criação de estruturas formais desprovidas de substância pedagógica, ajudando a explicar o fenômeno da implementação burocrática de inovações educacionais onde a mudança nominal não se traduz em transformação prática. Por fim, a metáfora do ecossistema híbrido inacabado proporciona uma lente integradora para analisar a implementação da aprendizagem híbrida como sistema complexo e interdependente, onde fragilidades em dimensões fundamentais comprometem a sustentabilidade do modelo como um todo.

No âmbito metodológico, a investigação oferece contribuições relevantes que transcendem o caso específico estudado. A triangulação crítica integrada demonstra a potência heurística da articulação sistemática entre análise documental normativa, dados quantitativos de percepção e narrativas qualitativas, superando visões parciais do fenômeno e estabelecendo um padrão de rigor analítico. O protocolo de análise documental estruturado, desenvolvido através de uma matriz analítica que examina documentos normativos mediante cinco dimensões inter-relacionadas, oferece um instrumento replicável para estudos de implementação de políticas educacionais em contextos diversos. A abordagem dialógica de dados, que articula constantemente as vozes dos diferentes atores envolvidos, permitiu capturar as tensões e contradições inerentes aos processos de mudança educacional, evitando visões homogeneizadoras ou consensuais que frequentemente caracterizam análises institucionais.

Para a gestão educacional e prática institucional, o estudo oferece contribuições práticas de imediata aplicabilidade. O diagnóstico sistêmico aplicável, materializado na identificação das oito lacunas normativas e dos três dilemas estruturantes, fornece um mapa analítico preciso para o planejamento de intervenções institucionais não apenas na Rede Federal, mas em contextos educacionais similares. As prioridades estratégicas fundamentadas, emergentes da convergência empírica em torno de três eixos prioritários, oferecem orientação clara para o investimento de recursos institucionais escassos, evitando dispersões e focalizando esforços nas dimensões críticas identificadas. O alerta sobre riscos sistêmicos, documentado por meio da análise dos riscos de metodologização, heterogeneidade radical e colapso da interação social, serve como advertência fundamentada para instituições que implementam modelos híbridos sem as

condições necessárias, prevenindo a reprodução de padrões disfuncionais identificados na pesquisa.

4.4 Limitações da pesquisa

Apesar do rigor metodológico que caracterizou esta investigação, é fundamental reconhecer as limitações inerentes ao estudo, as quais delimitam o alcance de suas conclusões e abrem caminho para desenvolvimentos futuros.

No que concerne à delimitação do escopo, a opção pelo estudo de caso único, embora essencial para a profundidade analítica alcançada, limita necessariamente a generalização dos resultados. A investigação concentrada em uma única unidade da Rede Federal, ainda que emblemática e reveladora de dinâmicas institucionais significativas, não captura a ampla diversidade institucional e regional que caracteriza o sistema como um todo. É importante salientar que, embora os mecanismos identificados possam iluminar dinâmicas em outros contextos, suas manifestações específicas certamente variam em função de particularidades locais, tradições institucionais e condições materiais diferenciadas.

No plano metodológico, algumas limitações merecem destaque. A taxa de resposta obtida entre discentes, ainda que suficiente para garantir representatividade estatística, reflete os desafios de engajamento frequentes em pesquisas acadêmicas, embora a estratégia de triangulação com outras fontes de evidência tenha mitigado substancialmente este limite. Ademais, o recorte temporal transversal adotado não permitiu capturar a evolução dinâmica das práticas e percepções ao longo do tempo, ficando a análise necessariamente circunscrita a um momento específico do processo de implementação. Esta limitação temporal impede compreensões mais maturadas sobre trajetórias de mudança e processos de adaptação institucional que se desenvolvem em prazos mais longos.

A pesquisa também deixou sem aprofundamento adequado, dimensões importantes que emergiram durante a investigação. Entre estas, destacam-se as trajetórias diferenciadas de implementação em diversas áreas do conhecimento, o impacto de variáveis socioeconômicas específicas no acesso e engajamento discente, a complexa dimensão da avaliação da aprendizagem em contextos híbridos, e análises comparativas sistemáticas entre diferentes modelos de hibridização. Estas lacunas indicam caminhos férteis para investigações futuras que possam complementar e expandir os achados aqui apresentados, construindo uma compreensão mais abrangente e multidimensional do fenômeno estudado.

4.5 Sugestões para pesquisas futuras

As limitações identificadas e os achados substantivos deste estudo sugerem caminhos promissores para investigações futuras que possam avançar na compreensão da aprendizagem híbrida na EPT.

No que diz respeito à ampliação do escopo empírico, pesquisas multicaso que abranjam diferentes institutos federais permitiriam examinar como contextos institucionais diversos medeiam a implementação da aprendizagem híbrida, identificando tanto padrões recorrentes quanto particularidades contextuais. De modo análogo, estudos longitudinais poderiam capturar a evolução temporal das práticas e percepções, superando a limitação transversal deste estudo e permitindo analisar processos de adaptação, aprendizagem institucional e consolidação de práticas ao longo do tempo.

O aprofundamento de dimensões específicas que emergiram como particularmente relevantes durante a investigação constitui outra frente promissora para pesquisas futuras. Investigações focadas nos processos de avaliação da aprendizagem em contextos híbridos na EPT poderiam elucidar como se reconfiguram as práticas avaliativas quando transcendem os limites da sala de aula tradicional. Estudos sobre a construção de comunidades de prática em ambientes digitais poderiam explorar estratégias para mitigar a fragilização da interação social identificada como problema crítico. Pesquisas sobre a interseção entre hibridização e formação por competências poderiam investigar como estes dois eixos estruturantes da educação profissional se articulam e potencializam mutuamente. Adicionalmente, análises dos impactos diferenciais em populações específicas, como estudantes trabalhadores ou aqueles em situação de vulnerabilidade tecnológica, permitiriam desenvolver abordagens mais equitativas e inclusivas.

O desenvolvimento de instrumentos e metodologias adequados à complexidade dos ecossistemas híbridos representa outro campo fértil para investigação futura. Há espaço substantivo para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação da qualidade de práticas híbridas especificamente adaptados às particularidades da EPT, superando modelos genéricos que frequentemente negligenciam suas especificidades. Metodologias de formação docente que integrem de forma orgânica dimensões tecnológicas, pedagógicas e epistemológicas são urgentemente necessárias para enfrentar as lacunas formativas identificadas. Igualmente, ferramentas de acompanhamento institucional que capturem a complexidade multidimensional dos ecossistemas híbridos poderiam apoiar processos de gestão mais reflexivos e fundamentados, contribuindo para superar a avaliação impressionística que frequentemente caracteriza as iniciativas de inovação educacional.

4.6 Reflexões finais

Este trabalho de projeto percorreu uma trajetória investigativa que revelou a complexidade da construção social da aprendizagem híbrida no contexto da EPT. Por intermédio de uma abordagem multidimensional e integradora, demonstrou como a implementação de modelos educacionais inovadores é mediada por tensões estruturais, negociações cotidianas e constrangimentos institucionais.

Os achados deixam claro que o desafio central não reside na adoção nominal de tecnologias ou na proclamação de inovações pedagógicas, mas na construção paciente e sistemática das condições, normativas, formativas, culturais e materiais, que possibilitam a efetiva transformação das práticas educativas. A inovação de resistência identificada entre docentes testemunha tanto a vitalidade quanto a vulnerabilidade dos processos de mudança educacional quando desacompanhados de suporte institucional robusto.

O estudo reforça a compreensão de que a qualidade da educação híbrida não deriva primariamente de soluções técnicas ou modelos estruturais, mas da capacidade institucional de fomentar ecossistemas educativos onde as múltiplas dimensões da experiência formativa, cognitiva, social, emocional, possam florescer em ambientes integrados e intencionais.

Para a EPT, estes achados possuem relevância singular. A formação integral que a caracteriza, articulando trabalho, ciência e cultura, demanda abordagens pedagógicas que transcendam dicotomias simplistas entre presencial e digital, teoria e prática, transmissão e construção. A aprendizagem híbrida, em sua concepção mais plena, representa não apenas uma resposta às demandas da contemporaneidade, mas uma oportunidade ímpar para reinventar os fundamentos mesmos da educação profissional em diálogo com as complexidades do cotidiano educacional.

Como encaminhamentos, a pesquisa sugere a necessidade de se repensar as arquiteturas de governança pedagógica, fortalecendo mecanismos de colaboração institucional que articulem organicamente as dimensões normativas, formativas e de suporte. A superação dos dilemas identificados exigirá, fundamentalmente, o desenvolvimento de uma cultura institucional reflexiva, capaz de aprender com suas próprias experiências e de construir coletivamente os caminhos da inovação educacional.

Que esta investigação possa contribuir não apenas para a compreensão acadêmica dos processos de implementação da aprendizagem híbrida, mas também para a construção de práticas institucionais mais reflexivas, fundamentadas e comprometidas com uma educação

profissional verdadeiramente transformadora, capaz de honrar sua missão histórica de formar cidadãos profissionais críticos, competentes e socialmente responsáveis.

5 PROJETO DE INTERVENÇÃO

Título da proposta: Sistema Integrado de Governança Pedagógica para Aprendizagem Híbrida na EPT.

5.1 Justificativa

A análise realizada neste trabalho revelou que a implementação da aprendizagem híbrida no contexto investigado caracteriza-se por três contradições fundamentais que demandam intervenção sistêmica. A primeira contradição, que tensiona a inovação de resistência docente contra a fragilidade institucional, encontra resposta direta na proposta de estruturas de governança participativa que institucionalizam condições sustentáveis para as práticas inovadoras. A segunda contradição, marcada pela dissonância entre sofisticação conceitual (médias superiores a 4,40) e precariedade operacional (formação com média 2,97), é enfrentada através do programa de formação continuada e do sistema de suporte técnico-pedagógico distribuído. A terceira contradição, que contrasta a promessa de autonomia discente com a realidade do abandono pedagógico, será superada pelos mecanismos sistemáticos de acompanhamento formativo e avaliação contínua.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos “I” e “F” demonstrou concretamente esta fragmentação institucional através da coexistência de dois modelos operacionais distintos no mesmo campus, um flexível e variável, outro uniforme e fixo, evidenciando a ausência de diretrizes pedagógicas unificadas. A hibridização silenciosa identificada, onde cursos operam como híbridos, mas se declaram presenciais, exige intervenção normativa que explicita e fundamente pedagogicamente o modelo adotado.

Estes dilemas têm origem na arquitetura institucional marcada pelas oito lacunas normativas identificados na Resolução 19/2022, agora enfrentadas através do desenvolvimento do Marco Referencial específico para a EPT e da revisão da normativa institucional. A conformidade regulatória vazia diagnosticada, onde a instituição responde a pressões externas sem desenvolver projeto pedagógico substantivo, cede espaço a um modelo de governança que articula organicamente as dimensões normativas, formativas e de suporte. A heterogeneidade radical das experiências discentes, evidenciada pelo significativo percentual de 31% de estudantes sem contato com práticas híbridas, será combatida através da institucionalização progressiva e equitativa das práticas, assegurando equidade no acesso às inovações pedagógicas.

A proposta constitui resposta estrutural para transição de um ecossistema híbrido fragmentado para um sistema integrado que consolide a aprendizagem híbrida como projeto pedagógico institucional na EPT, honrando sua missão de formação integral que articula trabalho, ciência e cultura.

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo geral

Implementar um sistema integrado de governança pedagógica para a aprendizagem híbrida que supere a fragmentação atual e promova práticas educacionais inovadoras, equitativas e pedagogicamente fundamentadas na EPT, criando as condições necessárias para a transformação sustentável do processo educativo.

5.2.2 Objetivos específicos

Para consecução do objetivo geral, estabelecem-se seis objetivos específicos inter-relacionados.

O primeiro consiste em estabelecer estruturas de governança participativa que articulem gestores, docentes e técnicos pedagógicos no planeamento e acompanhamento da aprendizagem híbrida.

O segundo objetivo pretende unificar os modelos de operacionalização da aprendizagem híbrida entre os diferentes cursos, superando a fragmentação identificada na coexistência de modelos flexíveis e uniformes, mediante o estabelecimento de diretrizes pedagógicas comuns que respeitem as especificidades epistemológicas de cada área.

O terceiro objetivo direciona-se ao desenvolvimento e institucionalização de diretrizes pedagógicas contextualizadas que superem as oito lacunas normativas identificadas na pesquisa.

O quarto objetivo focaliza a implementação de um programa de formação docente continuada e contextualizada que enfrente as lacunas de capacitação identificadas, particularmente a formação com média 2,97.

O quinto objetivo orienta-se para a criação de um sistema de suporte técnico-pedagógico distribuído que responda às demandas específicas dos diferentes cursos e áreas tecnológicas.

E o sexto e último objetivo estabelece a necessidade de implementar mecanismos sistemáticos de avaliação e monitoramento da qualidade das práticas de aprendizagem híbrida.

5.3 Público-alvo

5.3.1 Público direto

O público direto desta intervenção compreende quatro grupos principais. Os docentes dos cursos superiores de tecnologia totalizam trinta e três profissionais inicialmente, com expansão progressiva prevista para demais cursos. Os gestores pedagógicos das coordenações de curso, ensino e educação a distância somam seis profissionais com atuação direta na implementação de políticas educacionais. Os técnicos pedagógicos e de tecnologia educacional incluem quatro profissionais responsáveis pelo suporte técnico e pedagógico. Os discentes dos cursos de tecnologia representam cento e vinte estudantes inicialmente, que serão impactados diretamente pela qualificação das práticas pedagógicas.

5.3.2 Público indireto

Como público indireto, identifica-se a comunidade acadêmica da instituição como um todo, que será influenciada pela institucionalização de novas práticas e culturas educacionais. Outras unidades da Rede Federal constituem igualmente público indireto relevante, uma vez que poderão replicar a experiência bem-sucedida em seus contextos específicos. O corpo discente de outros cursos que serão impactados pela institucionalização progressiva das práticas completa o espectro do público indireto, ampliando o alcance transformador da intervenção.

5.4 Metas e atividades propostas

A operacionalização da proposta estrutura-se em cinco metas principais articuladas temporal e conceitualmente, cada uma desdobrada em atividades específicas que respondem diretamente aos desafios identificados na pesquisa.

A primeira meta, com duração de seis meses, direciona-se ao estabelecimento da governança participativa e prevê a constituição do Comitê de Governança Pedagógica Híbrida com representação tripartite e paritária entre gestores, docentes e técnicos, assegurando a representatividade necessária para legitimidade decisória. De modo integrado, será realizado diagnóstico participativo das necessidades específicas por área tecnológica, considerando as particularidades dos componentes práticos e laboratoriais que caracterizam a EPT, com culminância na elaboração de regimento interno e plano de trabalho com mecanismos de tomada de decisão colaborativa.

A segunda meta, com previsão de nove meses para conclusão, focaliza a institucionalização de diretrizes pedagógicas contextualizadas por meio do desenvolvimento do Marco Referencial para AH na EPT, incorporando diretrizes específicas para componentes práticos, laboratoriais e de estágio que respondam às especificidades da formação profissional. Em paralelo, serão elaborados protocolos de qualidade para design de componentes curriculares híbridos que integrem dimensões técnicas e pedagógicas, com finalização prevista na revisão e atualização da Resolução 19/2022 para superação das oito lacunas normativas identificadas, em conformidade com o marco federal de 2025.

A terceira meta, com duração de doze meses, organiza-se em torno da implementação da formação docente continuada através de cinco eixos complementares. Inicialmente, será implementado o “Programa de mentoria em práticas híbridas” com foco na superação do isolamento docente identificado na pesquisa. De forma concomitante, estão previstas oficinas de design pedagógico contextualizadas por área tecnológica, com ênfase na integração teoria-prática essencial à EPT. Como parte desta meta, serão estabelecidas comunidades de prática para troca de experiências e enfrentamento coletivo dos desafios, sendo acrescidas do desenvolvimento de programa de ressignificação cultural do híbrido para superação do *“trauma pós-pandêmico”* identificado nas entrevistas. Na etapa final, está programada a criação de banco de práticas pedagógicas híbridas institucional com casos específicos da EPT, promovendo a socialização de experiências bem-sucedidas.

A quarta meta, com previsão de oito meses para consolidação, direciona-se ao suporte técnico-pedagógico integrado mediante a constituição de equipes multidisciplinares de apoio que articulem pedagogo, designer instrucional e técnico de laboratório. Está previsto o desenvolvimento de protocolos de atendimento personalizado por área tecnológica, considerando as especificidades dos diferentes cursos, bem como a implementação de sistema de acompanhamento formativo para docentes com foco no fortalecimento da mediação pedagógica. Como ação complementar, a meta inclui o desenvolvimento de estratégias específicas para fortalecimento da interação social em ambientes híbridos, enfrentando o problema crítico da fragilização relacional identificado por 56% dos participantes.

A quinta meta, com duração de dez meses, estabelece o sistema de avaliação em funcionamento por meio do desenvolvimento de indicadores de qualidade específicos para aprendizagem híbrida na EPT, incluindo dimensões da formação profissional frequentemente negligenciadas em modelos genéricos. A operacionalização desta meta compreende a implementação de instrumentos de coleta sistemática de percepções de docentes, discentes e

gestores, assegurando a triangulação de perspectivas, além do estabelecimento de processos de devolutiva formativa e ajuste contínuo baseados em evidências, completando o ciclo de melhoria permanente.

5.5 Recursos necessários

5.5.1 Recursos humanos

Os recursos humanos necessários compreendem cinco categorias profissionais. O coordenador pedagógico requer dedicação parcial para gestão do sistema integrado. O designer instrucional necessita de vinte horas semanais para desenvolvimento de materiais e estratégias pedagógicas. O técnico em tecnologia educacional demanda igualmente vinte horas semanais para suporte tecnológico. Os professores mentores requerem carga horária específica para atuação no programa de mentoria. Dois bolsistas completam os recursos humanos para apoio técnico e operacional.

5.5.2 Recursos materiais

Os recursos materiais essenciais incluem ambiente virtual de aprendizagem com funcionalidades avançadas que suporte as diferentes modalidades de interação necessárias. Laboratório de desenvolvimento de materiais didáticos digitais constitui recurso fundamental para produção de recursos educacionais. Equipamentos para produção de recursos multimídia são necessários para criação de materiais diversificados. Espaço físico adequado para encontros do Comitê e realização de formações complementa os recursos materiais requeridos.

5.5.3 Recursos financeiros

Os recursos financeiros estimados distribuem-se por quatro categorias principais. A verba para capacitação externa especializada totaliza setenta mil reais. Os recursos para desenvolvimento de materiais educacionais somam cinquenta mil reais. A verba para participação em eventos de intercâmbio atinge quarenta mil reais. Os recursos para bolsas totalizam cento e trinta mil reais anuais, completando o montante necessário para implementação da proposta, totalizando duzentos e noventa mil reais anuais.

5.6 Cronograma preliminar

O cronograma preliminar organiza-se em seis períodos bimestrais, distribuindo as atividades de forma sequencial e integrada. Nos três primeiros meses, concentram-se as atividades de estruturação da governança e diagnóstico inicial. Do quarto ao sexto mês, iniciam-se o desenvolvimento do marco referencial e a constituição das equipas de apoio. Do sétimo ao nono mês, intensificam-se as atividades formativas e de desenvolvimento de protocolos. Do décimo ao décimo segundo mês, consolida-se a implementação do sistema de avaliação e acompanhamento. Do décimo terceiro ao décimo quinto mês, prioriza-se a expansão das comunidades de prática e mentorias. Do décimo sexto ao décimo oitavo mês, focaliza-se a consolidação institucional e preparação para sustentabilidade.

5.7 Indicadores de sucesso

Os indicadores de sucesso estabelecidos para avaliação da intervenção distribuem-se por três níveis complementares de análise.

5.7.1 Indicadores de processo

Nos indicadores de processo, que avaliam a implementação adequada das atividades planeadas, destacam-se o Comitê de Governança constituído e funcionando regularmente, com realização de cem por cento das reuniões previstas e representação equilibrada entre os segmentos. A participação integral dos docentes no diagnóstico inicial, com representação de todas as áreas tecnológicas, constitui outro indicador relevante, assim como setenta e cinco por cento de participação docente nas formações ofertadas, com equilíbrio entre as diferentes coordenações. A elaboração de cem por cento dos protocolos e diretrizes no prazo estabelecido, com validação colaborativa, e a implementação de pelo menos três estratégias específicas para fortalecimento da interação social completam os indicadores de processo. A revisão e adequação de cem por cento dos PPCs com explicitação conceitual de modelo híbrido.

5.7.2 Indicadores de resultado

Os indicadores de resultado, que mensuram os efeitos diretos da intervenção, incluem a redução de cinquenta por cento na heterogeneidade de implementação entre cursos e áreas tecnológicas, enfrentando a fragmentação identificada na pesquisa. O aumento para 4,0 na percepção de suporte institucional, atualmente em 2,50, representa melhoria significativa nas condições de

trabalho docente, enquanto a elevação para 4,0 na percepção de formação adequada, atualmente em 2,97, indica superação das lacunas formativas diagnosticadas. A redução para vinte e cinco por cento no índice de discentes sem contato com aprendizagem híbrida, atualmente em trinta e um por cento, demonstra maior equidade no acesso, e a redução de quarenta por cento na percepção de fragmentação entre áreas do conhecimento evidencia avanço na integração institucional. A redução de oitenta por cento na inconsistência entre identidade declarada e prática operacional nos documentos institucionais

5.7.3 Indicadores de impacto

Nos indicadores de impacto, que avaliam transformações mais profundas no ecossistema educativo, a melhoria para 4,0 na satisfação discente com aprendizagem híbrida, atualmente em 3,41, reflete experiência educacional mais significativa e alinhada com as expectativas discentes. A elevação para 4,0 na qualidade percebida da interação social, atualmente em 3,11 entre discentes e 3,59 entre docentes, indica superação do problema crítico da fragilização relacional identificado na pesquisa. A redução para trinta por cento na percepção de sobrecarga docente, atualmente em sessenta e sete por cento, demonstra melhor gestão do trabalho pedagógico, enquanto a institucionalização das práticas além dos docentes inovadores e o estabelecimento de cultura colaborativa identificada por setenta por cento dos atores institucionais evidenciam mudança cultural sustentável e superação da inovação de resistência que caracterizava o cenário anterior. Estabelecimento de cultura de transparência pedagógica com explicitação das opções didáticas nos documentos norteadores.

5.8 Estratégias para transição cultural

O enfrentamento da dimensão cultural identificada como crítica na pesquisa demanda estratégias específicas para promover a transição de um modelo marcado pelo *“trauma pós-pandêmico”* e pela conformidade regulatória vazia para uma cultura institucional inovadora e colaborativa.

A primeira estratégia direciona-se à resignificação do híbrido através do desenvolvimento de campanha institucional sistemática de valorização das práticas híbridas bem-sucedidas, construindo narrativas que destacam o híbrido como oportunidade de inovação pedagógica e não como mera adaptação emergencial. Como parte desta abordagem, incorpora-se a coleta e divulgação de depoimentos de docentes e discentes que vivenciam experiências positivas, criando referências concretas que auxiliem na desconstrução de percepções negativas associadas ao período pandêmico.

A segunda estratégia focaliza o enfrentamento do *“trauma pós-pandêmico”* identificado nas entrevistas com gestores, mediante a criação de espaços institucionais de escuta e elaboração coletiva das experiências desafiadoras vivenciadas durante esse período. Esta abordagem envolve o desenvolvimento de processo sistemático de identificação e superação de práticas pedagógicas associadas ao caráter exclusivamente emergencial, promovendo a construção de novos significados para o híbrido que transcendam a concepção limitada de substituição do presencial. Desta forma, reconhece-se a necessidade de elaboração simbólica das experiências traumáticas como condição para a adoção de práticas pedagogicamente fundamentadas.

A terceira estratégia organiza-se em torno da gestão da mudança cultural por meio do mapeamento e engajamento dos formadores de opinião institucionais, identificando os agentes com capacidade de influenciar a cultura pedagógica nos diferentes departamentos e cursos. De modo articulado, promove-se a criação de coalizões de apoio à inovação pedagógica que articulem docentes, gestores e técnicos em torno de objetivos comuns, estabelecendo bases sólidas para a sustentabilidade das mudanças. Como elemento central, a comunicação transparente e contínua sobre os processos de mudança constitui aspecto fundamental desta estratégia, assegurando o alinhamento de expectativas e o engajamento progressivo da comunidade acadêmica.

A quarta estratégia direciona-se ao enfrentamento da hibridização silenciosa mediante a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para explicitarem conceitualmente o modelo híbrido adotado, garantindo coerência entre identidade declarada e prática operacional. Esta abordagem inclui a elaboração de diretrizes para que os PPCs especifiquem a fundamentação pedagógica dos percentuais de EaD adotados, superando a mera conformidade regulatória.

Estas estratégias articulam-se organicamente com as demais dimensões da proposta, reconhecendo que a transformação sustentável do ecossistema educativo requer não apenas ajustes normativos e formativos, mas também mudanças profundas na cultura institucional que possibilitem a transição da inovação de resistência para a inovação institucionalmente sustentada.

5.9 Conclusão da proposta

A presente proposta representa uma resposta estrutural e sistêmica aos complexos desafios identificados na pesquisa sobre implementação da AH no contexto da EPT. Ao articular de forma coerente e integrada as dimensões de governança, diretrizes, formação, suporte e avaliação, o

projeto busca superar a lógica fragmentária e reativa que caracteriza a conformidade regulatória vazia e a inovação de resistência identificadas no estudo.

A abordagem desenvolvida reconhece que a transformação pedagógica sustentável transcende a mera disponibilização de recursos ou elaboração de normativas, demandando a construção de ecossistemas educativos onde as múltiplas dimensões da experiência formativa possam ser intencionalmente articuladas e continuamente aprimoradas.

A implementação desta proposta possui o potencial não apenas de qualificar a aprendizagem híbrida na unidade investigada, mas de oferecer um paradigma replicável para outras instituições da Rede Federal que enfrentam desafios análogos. Ao enfrentar estruturalmente os dilemas identificados na pesquisa, contribui para a construção de uma EPT, de fato, inovadora, equitativa e alinhada com as demandas formativas atuais, honrando sua missão histórica de formar cidadãos profissionais críticos, competentes e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

- Ambrósio-Accordi, A., Schmitt, M. A. R., Bertagnolli, S. de C., & Accordi, I. de A. (2024). Aplicação do ensino híbrido na busca pela aprendizagem significativa em alunos do ensino médio brasileiro: Estado da arte. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 32, 422–449. <https://doi.org/10.5753/rbie.2024.3791>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ª ed.). <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Anjos, R. A. V. dos, Silva, L. M. da, & Anjos, A. M. dos. (2019). Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 6(2), 203–220. <https://doi.org/10.53628/emrede.v6i2.467>
- Arruda, D. P. (2023). Considerações acerca do ensino híbrido na universidade e o lugar de enunciação do professor na formação acadêmico-profissional. *EDUR Educação em Revista*. <http://doi.org/10.1590/0102-469847763>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Bicalho, R. N. de M. (2025). Práticas docentes mediadas pelas TIC: Desenvolvimento e inovação do self de professores. Editora IFB. <https://editora.ifb.edu.br/documents/229/09-praticas-docentes.pdf>
- Bicalho, R. N. D. M., & Medeiros, J. de C. (2018). O modelo híbrido de educação como estratégia para o processo de institucionalização da EAD. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 18, 5–12.
- Blikstein, P., Macedo, L., Edelstein, M. L., Campos, F., Silva, R. B. e, & Russo, R. (2022). *Aprendizagem híbrida: com qualidade, equidade e inclusão* (1ª ed.). D3e. https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Relatorio_AprendizagemHibrida.pdf
- Brito, J. M. da S. (2020). A singularidade pedagógica do ensino híbrido. *EaD em Foco*, 10(1), e948. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>
- Bruschi, G. F. J., & Casartelli, A. de O. (2022). Ensino híbrido: Conceitos, produções científicas e possibilidades para aplicação pós-pandemia. *Humanidades & Inovação*, 9(26), 247–261.
- Ciavatta, M. (2023). História da educação profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(23), e14776. <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14776>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5ª ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6ª ed.). Sage Publications.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* (Fundação Lemann & Instituto Península, Trad.). Clayton Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publication/ensino-hibrido/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5ª ed.). Sage Publications.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Routledge.
- Flick, U. (2023). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5ª ed.). Sage Publications.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra
- Friesen, N. (2012). *Defining blended learning*. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. N. (Orgs.). (2012). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições* (3ª ed.). Cortez.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269558>
- Goudouris, E., & Struchiner, M. (2015). *Aprendizagem Híbrida na Educação Médica: Uma Revisão Sistemática*. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39, 620–629. <https://doi.org/10.1590/198152712015v39n4e01642014>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.

- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação* (M. C. G. Monteiro, Trad.). Penso.
- Instituto Federal de Brasília. (2017a). Projeto Pedagógico Institucional. <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20A%20Atualizado.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2022a). Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos. <https://drive.google.com/file/d/1-EXFbgK4DqxEOcoaSLWml50e9PGBofnU/view>
- Instituto Federal de Brasília. (2022b). Regimento Geral do IFB. <https://ifb.edu.br/attachments/article/26069/Regimento%20Geral%20IFB%20-%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%2014.01.2022.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2024a). Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Logística. <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/37335/PPC%20-%20CURSO%20SUPERIOR%20DE%20TECNOLOGIA%20EM%20LOG%C3%8DSTICA.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2025a). Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2030 (1ª Revisão 2025). https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1827/arquivos/download/PDI_2024-2030_1%C2%AA_Revis%C3%A3o.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Apresentação - Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos resultados. Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf
- Instituto Península. (2021). Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia. <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Pulso-Volta-as-Aulas.pdf>
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo* (T. de A. L. Florêncio, Trad.). Vozes.
- Kuenzer, A. Z., Rios, F. H., Costa, R. R. S., & Urbanetz, S. T. (Orgs.). (2014). Educação profissional: desafios e debates. Instituto Federal do Paraná. <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Educacao-Profissional-desafios-e-debates.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leite, F. N. (2017). *Aprendizagem híbrida aplicada à educação profissional de redes de computadores* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24338>
- Lima, D. da C. B. P., Moreira, J. A. M., & Joaquim, J. H. (2025, abril 22). A educação híbrida no contexto da educação superior [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JTPjp83TEUY>
- Lima, D. D. C. B. P. (2024a). Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições: Regulation of distance and hybrid education in Brazil: challenges and contradictions. *Revista Cocar*, (27). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9093>
- Lima, D. D. C. B. P. (2024b). Educação híbrida em contexto com a RIEH: conceitos e orientações pedagógicas. *Edufal*. <https://edufal.com.br/ebooks/2025218105726462.pdf>
- Lima, D. da C. B. P., Rodrigues, M. C. N., & Deus, K. B. B. de. (2024). A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. *Educação & Realidade*, 49, e136240. <https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01>
- Loureiro, A., & Barbas, M. P. (2007). Aprendizagem híbrida: b-learning - da sala de aula ao ciberespaço. In *Anais da V Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2007* (pp. 397-411). <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstreams/26fd90f8-e56a-48a3-9cd0-8248367ab336/download>
- Mattar, J., & Moran, J. (2023). Diálogos sobre educação híbrida e digital. *Artesanato Educacional*.
- Mattos, A. H. R. de. (2022). Ensino híbrido no IFB: tendência ou possibilidade? [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Brasília]. Repositório Institucional do IFB. <https://repositorio.ifb.edu.br/items/8b89f954-f52f-42df-b52b-8d71909e37d6>
- Mattos, A. H. R. de, & Sanches, K. L. (2023). Ensino híbrido no IFB: tendência ou possibilidade? *Eixo*, 12(2), 31-40. <https://doi.org/10.19123/eixo.v12i2.1070>
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In L. Bacich, A. T. Neto, & F. M. Trevisani (Orgs.), *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-45). Penso.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi et al. (Orgs.), *Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-35). CRV.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso.
- Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem: um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027>
- Moreira, J. A., Correia, J., & Dias-Trindade, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. *Sinética*, (58), e1353. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002)

- Nakano, T. C., Roza, R. H., & Oliveira, A. W. (2021). Ensino remoto em tempos de pandemia: Reflexões sobre seus impactos. *Revista e-Curriculum*, 19(3), 1368–1392. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392>
- Oliveira, W. M. de, & Delou, C. M. C. (2022). A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 6(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622>
- OpenAI. (2023). GPT-4 [Large language model]. <https://chat.openai.com>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2021a). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2021b). Education in a post-COVID world: Additional considerations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522>
- Quintana Albalat, J. (2023). Educación híbrida: Concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, 44, e24038. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 401–422. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>
- Rumi, J. (1995). *The essential Rumi* (C. Barks, Trad.). HarperCollins.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/12>
- Schlemmer, E., & Moreira, M. A. (2022). Tecnologias digitais e inovação pedagógica na EPT. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 7(1), 45–62. <https://doi.org/10.25112/rbep.v7i1.3456>
- Seibel, M. K. (2020). Ensino híbrido na Educação Profissional e Tecnológica como possibilidade didática na formação crítica do aluno. <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/666>
- Veloso, B., Mill, D., & Moreira, J. A. (2023). Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades Brasileira e Portuguesa. *Dialogia*, (43), e23864. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23864>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans., 7ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978)
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5ª ed.). Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1997). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2005). Lei nº 11.195, de 29 de novembro de 2005. Dispõe sobre a criação da Rede Federal de Educação Tecnológica e o Programa de Expansão da Educação Profissional, e dá outras providências.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. (2018). Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, seção 1, p. 59.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 31.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2022). Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022. Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido. Ministério da Educação.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2023). Resolução CNE/CP nº 34, de 8 de agosto de 2023. Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022. Diário Oficial da União, seção 1, p. 45.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2024). Parecer CNE/CP nº 20/2024. Orientações para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica. Ministério da Educação.
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=263671-pcp020-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, seção 1, p. 44.
- Brasil. Ministério da Educação. (2019). Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, seção 1, 131. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Brasil. Ministério da Educação. (2021). Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 34. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Presidência da República. (2025). Decreto nº 12.456, de 24 de janeiro de 2025. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1.
- Instituto Federal de Brasília. (2015). Portaria Normativa nº 005/2015: Distribuição de carga horária docente.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/P_005_NOMATIVA%20-%20PIT%20e%20RIT.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (2016). Estatuto do Instituto Federal de Brasília.
<https://ifb.edu.br/attachments/article/3270/Estatuto%20-%20tachado%20Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Maio%20de%202018.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2017b). Resolução nº 01/2017: Estrutura organizacional do IFB.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_Organograma%20IFB.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (2017c). Resolução nº 01/2017 - Anexo I.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/ANEXO%20I%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001_2017.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (2019). Resolução nº 32, de 26 de novembro de 2019. Aprova as diretrizes para a Educação a Distância do Instituto Federal de Brasília.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/RESOLU%C3%87%C3%83O%2032_2019%20-%20RIFB_I%20-%20Aprova%20as%20diretrizes%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia,%20Ci%C3%AAncia%20e%20Tecnologia%20%E2%80%93%20IFB.pdf

- Instituto Federal de Brasília. (2020). Portaria Normativa nº 06/2020: Regulamenta as atividades de ensino.
https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PORTARIA%20NORMATIVA%206_2020%20-%20RIFB_IFB,%20de%2014%20de%20fevereiro%20de%202020%20-%20Regulamenta%20as%20atividades%20de%20Ensino.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (2022c). Resolução nº 19/2022: Altera o Regulamento dos Procedimentos Administrativos e da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do IFB.
<https://ifb.edu.br/attachments/article/29620/Resolu%C3%A7%C3%A3o%C2%A0n%C2%BA%2019.2022%C2%A0-%C2%A0Altera%20o%20Regulamento%20dos%20Procedimentos%20Administrativos%20e%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica%20dos%20Cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20do%20IFB.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2022d). Nota Técnica nº 2/2022 - DEAD/PREN/RIFB/IFBrasília: Organização acadêmica e pedagógica da oferta do percentual a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal de Brasília. https://www.ifb.edu.br/attachments/article/31816/Nota%20T%C3%A9cnica%20_2022_EaD.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (2023). Instrução Normativa nº 01/2023: Atividades não presenciais excepcionais.
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/IN%201-2023-RIFB-IFBRASILIA%20DE%2022.03.2023.pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2024b). Resolução nº 07/2024 - CS.RIFB.IFBRASILIA: Aprova o Regulamento Discente do Instituto Federal de Brasília e revoga a Resolução CS.IFB nº 015/2016.
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/37208/RESOLU%C3%87%C3%83O%207.2024%20-%20CS.RIFB.IFBRASILIA%20-%20Aprova%20o%20Regulamento%20Discente%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia%20e%20Revoga%20a%20RESOLU%C3%87%C3%83O.CS.IFB%20N%C2%BA%20015.2016..pdf>
- Instituto Federal de Brasília. (2025b). Portaria nº 10/2025: Estabelece diretrizes para o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) institucionais do Instituto Federal de Brasília.
[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/Portaria%20n%C2%BA%2010.2025%20-%20Estabelece%20diretrizes%20para%20o%20uso%20dos%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20\(AVA\)%20institucionais%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia%20-%20IFB..pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/Portaria%20n%C2%BA%2010.2025%20-%20Estabelece%20diretrizes%20para%20o%20uso%20dos%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20(AVA)%20institucionais%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia%20-%20IFB..pdf)
- Instituto Federal de Brasília. (2025c). Resolução nº 04/2025: Política de Formação Continuada.
<https://drive.google.com/file/d/1lih6arKHIF25w8aPSEXpWj4WSiaHVVIB/view>

ANEXOS

Anexo A - Documentos éticos e legais

A1 - Termo de Aceite Institucional

Figura 5 - *Termo de Aceite Institucional*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [REDACTED]

TERMO DE CIÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaro estar ciente do interesse na execução, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de [REDACTED] do projeto de pesquisa intitulado **“Concepções e Práticas sobre Aprendizagem Híbrida no contexto de um curso Superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil”**, de responsabilidade do pesquisador Victor de Oliveira Soares Chaves, estudante do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (IPSantarém), realizada sob orientação da Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e coorientação da Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho, após revisão e aprovação do Comitê de Ética.

Nossa instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição participante no presente projeto de pesquisa e requer, por parte do pesquisador proponente envolvido, o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, em consonância com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A execução deste projeto no [REDACTED] fica atrelada ao prévio parecer substanciado de aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O [REDACTED] dispõe de infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto e aplicação da pesquisa, sendo obrigatória a prévia verificação de disponibilidade e prévio agendamento com os participantes e as unidades envolvidas. Quando necessário utilizar qualquer infraestrutura, a verificação de disponibilidade e agendamento deverão ser realizados pelo pesquisador, respeitando-se a disponibilidade de cada unidade. Esclarecemos que a participação dos entrevistados deverá ser totalmente voluntária e consentida, estando a entrevista condicionada ao aceite dos entrevistados e que a organização e a aplicação da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador responsável pelo projeto.

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO
Data: 28/02/2025 10:18:42 -0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Brasília, 28 de fevereiro de 2025

[REDACTED]
Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação
Portaria nº 837/REITORIA [REDACTED] de 31 de julho de 2023

A2 - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Figura 6 - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 86895825.1.0000.5056



Continuação do Parecer: 7.465.692

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

REGIAO ADMINISTRATIVA DO LAGO SUL, 26 de Março de 2025

Assinado por:
Iolanda Bezerra dos Santos Brandão
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5. Bloco B 1º andar, sala 10, 11 e 15
Bairro: Setor de Embaixadas **CEP:** 70.200-001
UF: DF **Município:** REGIAO ADMINISTRATIVA DO LAGO SUL
Telefone: (61)3445-5763 **E-mail:** cep@unieuro.edu.br

Página 08 de 08

Nota. Comitê de Ética em Pesquisa da UNIEURO, 2025.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(A) Sr(a). foi convidado(a) a participar da pesquisa “Concepções e práticas sobre Aprendizagem Híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil” sob a responsabilidade do pesquisador Victor de Oliveira Soares Chaves, estudante do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, da Escola Superior de Educação de Santarém vinculada ao Instituto Politécnico de Santarém - Portugal/PT, ofertado por intermédio do Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de [REDACTED], sob a orientação da Profª Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e da Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho.

O objetivo desta pesquisa é: Analisar as concepções e práticas de discentes, docentes e gestores sobre a experimentação e a construção da aprendizagem híbrida no ensino superior ofertado por uma unidade acadêmica da Rede EPT. Assim, é oportuno informá-lo(a) que sua participação como voluntária é de fundamental relevância e contribuirá significativamente para o desenvolvimento e resultados deste estudo.

Cabe frisar que seu nome e informações pessoais serão mantidos em total sigilo, com a supressão total de informações que permitam sua identificação. As informações obtidas através da sua participação na pesquisa ficarão sob guarda do pesquisador responsável pelo estudo. É possível ignorar qualquer pergunta que lhe cause desconforto, além de poder encerrar sua participação a qualquer instante sem penalidades.

Além disso, destaca-se que sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) Sr(a). é livre para recusar sua participação. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se for necessário o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à pesquisa, o(a) Sr(a). poderá me contatar através do telefone (61) 99147-9853 (a ligação ao pesquisador poderá ser feita a cobrar) ou pelo e-mail victorsoares.chaves@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da pesquisa do mestrado, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

É importante enfatizar que este projeto foi aprovado pelo Parecer n.º 7.465.692 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIEURO (CEP/UNIEURO) - CAAE: 86895825.1.0000.5056. Cabe esclarecer que o CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os esclarecimentos sobre os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3445-5763 ou e-mail: cep@unieuro.edu.br.

Destaca-se a seguir os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, se necessário for:

1. Caso haja pane na Rede Mundial de Computadores - Internet, durante todo o período da pesquisa, essa pesquisa poderá ser suspensa por inviabilizar os questionários e entrevistas online.
2. Caso mais de 50% dos participantes optarem por não responder a pesquisa, torna-se necessária uma reformulação na pesquisa de campo e coleta de dados.

Cabe informar, ainda, que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 *“os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.”*

Os riscos ao participar dessa pesquisa são:

1. Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;
 - a. Formas de minimizar:
 - i. Os questionários serão disponibilizados por meio de uma plataforma acessível, permitindo que os participantes respondam no momento mais conveniente, dentro de um prazo flexível; será possível salvar as respostas para complementação posterior, reduzindo a pressão por respostas imediatas e possibilitando que cada participante escolha o melhor horário para sua contribuição;
 - ii. As questões são objetivas e poderão ser respondidas em aproximadamente 15 minutos, para não sobrecarregar o(a) participante. As questões abertas serão limitadas a sugestões e exemplos práticos, garantindo que não sejam excessivamente extensas ou desgastantes.
 - iii. Todos os instrumentos serão redigidos com linguagem simples e adaptada às categorias de participantes (discentes, docentes e gestores), minimizando a sobrecarga cognitiva e favorecendo uma experiência de resposta mais fluida e acessível.

Como possíveis benefícios dessa pesquisa, destacam-se:

1. Subsidiar melhorias nas práticas pedagógicas e políticas institucionais, beneficiando toda a comunidade acadêmica nos médio e longo prazos;
2. Promover maior acessibilidade e flexibilidade no Ensino Superior, beneficiando estudantes com diferentes perfis e necessidades;
3. Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em cursos tecnológicos e profissionalizantes, ao explorar as práticas pedagógicas híbridas.

Declarações sobre a entrevista e gravação:

A entrevista será conduzida de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. A sessão será gravada (áudio e vídeo) para fins de análise e transcrição dos dados pela equipe de pesquisa. O arquivo de gravação será armazenado em local seguro e de acesso restrito ao pesquisador responsável, sendo eliminado após a transcrição e validação dos dados. Sua imagem e voz não serão utilizadas para qualquer outro fim que não o desta pesquisa acadêmica, conforme garantido pelo sigilo e anonimato.

Ao assinar este termo, (o)a Sr(a). declara, de forma livre e esclarecida:

1. Estar ciente de todas as informações apresentadas;
2. Concordar voluntariamente com sua participação na pesquisa;
3. Autorizar expressamente a gravação de áudio e vídeo da entrevista remota, conforme descrito acima;
4. Atestar ter recebido uma via deste documento.

Brasília, na data da assinatura.

(documento assinado eletronicamente)

NOME

Entrevistado(a)

(documento assinado eletronicamente)

VICTOR DE OLIVEIRA SOARES CHAVES

Pesquisador responsável

Apêndice B - Instrumentos de Coleta de Dados

B.1 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Informações:

Participantes: Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4, Gestor 5 e Gestor 6.

Modalidade: remota.

Duração estimada: 30-40 minutos

Introdução:

- a) Apresentação do pesquisador
- b) Tema, justificativa e objetivos
- c) Conceito chave
- d) Confidencialidade
- e) TCLE e gravação
- f) Início das perguntas

Bloco de Perguntas:

Contexto institucional e trajetória

1. Há quanto tempo você atua nessa função?
2. Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida?
Em que contexto?

Concepção e alinhamento institucional

3. No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

4. Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

5. E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Políticas, regulamentação e orientação prática

6. Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

7. Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Modelos, práticas e critérios de implementação

8. Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

9. Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Engajamento discente e avaliação

10. Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

11. A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Desafios e condições institucionais

12. Tomando como referência o conceito da Resolução CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

13. Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Perspectivas e papel do gestor

14. E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

15. Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida no Instituto?

16. Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

g) Agradecimentos

B.2 - Questionário aplicado aos docentes

Olá, docente!

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e práticas sobre aprendizagem híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)".

O objetivo é compreender as experiências, percepções e opiniões de docentes sobre a aprendizagem híbrida.

Sua participação é voluntária e os dados serão mantidos em sigilo.

Pesquisador: Victor de Oliveira Soares Chaves

Orientadoras: Profª Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Tempo estimado: 15-20 minutos

Importante: O questionário estará disponível para resposta até o dia 20/10/2025 às 23h59.

Recomendamos que você leia o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Se for necessário o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à pesquisa, você poderá nos contatar por intermédio do telefone (61) 99147-9853 (a ligação ao pesquisador poderá ser feita a cobrar) ou do e-mail victorsoares.chaves@gmail.com.

É importante enfatizar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Parecer n.º 7.465.692 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIEURO (CEP/UNIEURO) - CAAE: 86895825.1.0000.5056.

Reiteramos que sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

DECLARO QUE: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Aceito participar desta pesquisa.
- ☐ Não aceito participar desta pesquisa.

Dados para a Pesquisa

1. Tempo de docência no Ensino Superior *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

2. Área de atuação principal *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Ciências Exatas e da Terra
- ☐ Ciências Biológicas

- ☐ Engenharias
- ☐ Ciências da Saúde
- ☐ Ciências Agrárias
- ☐ Ciências Sociais Aplicadas
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Linguística, Letras e Artes
- ☐ Multidisciplinar

3. Formação académica (considere sua maior titulação) *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

4. Em qual(is) curso(s) você leciona? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ CST em Alimentos
- ☐ CST em Logística
- ☐ Ambos

5. Vínculo institucional *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Professor(a) efetivo(a)/concursado(a)
- ☐ Professor(a) substituto(a)/temporário(a)
- ☐ Professor(a) visitante

6. Carga horária semanal de trabalho *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ 20 horas
- ☐ 30 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ Dedicção Exclusiva

7. Como você classifica seu nível de habilidade com tecnologias educacionais? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Básico

☐ Intermediário

☐ Avançado

8. Você utiliza o formato da aprendizagem híbrida na sua prática docente? *

Marcar apenas uma opção.

☐ Não utilizo, nem pretendo

☐ Não utilizo, mas pretendo

☐ Menos de 1 ano

☐ Entre 1 e 3 anos

☐ Mais de 3 anos

Dados para a Pesquisa

9. Como você definiria aprendizagem híbrida? (selecione a opção que mais se aproxima da sua compreensão) *

Marcar apenas uma opção.

☐ É o uso de tecnologias digitais durante as aulas presenciais.

☐ É o ensino presencial com atividades online de apoio (como exercícios, leituras ou fóruns).

☐ É a combinação planejada de momentos presenciais e online, integrados entre si.

☐ É um modelo que alterna de forma intencional aulas presenciais e online para atingir objetivos pedagógicos específicos.

☐ Não sei definir com clareza.

10. Em quais cursos você propõe atividades no formato híbrido? *

Marcar apenas uma opção.

☐ CST em Alimentos

☐ CST em Logística

☐ Ambos

11. De que forma e com que frequência você propõe essas atividades? *

Marcar apenas uma opção.

☐ De forma estruturada e frequente.

☐ De forma pontual ou ocasional.

☐ Não proponho ainda.

12. De que forma sua prática com atividades híbridas foi transformada pelas experiências vividas antes, durante e após a pandemia de Covid-19? *

Marcar apenas uma opção.

☐ Não mudou, mantenho o mesmo formato desde o início.

☐ Passei de práticas pontuais/ocasionais para um formato mais estruturado e frequente.

- ☐ Passei de um formato estruturado para práticas mais pontuais (por sobrecarga, falta de apoio etc.)
- ☐ Minha prática mudou, mas não necessariamente em frequência, mudei as metodologias, ferramentas ou objetivos.
- ☐ Não tenho como avaliar.

13. Quais os principais efeitos da sua prática híbrida no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Enriquece com novas possibilidades pedagógicas.
- ☐ Torna as aulas mais dinâmicas e engajadoras.
- ☐ Aumenta a demanda por planejamento e gestão do tempo.
- ☐ Requer apoio institucional para ser adequado.
- ☐ Outro:

14. Você já participou de alguma formação específica para atuar no modelo híbrido? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim, promovida pela instituição
- ☐ Sim, em cursos externos
- ☐ Não, mas busco recursos por conta própria
- ☐ Não

15. Em sua opinião, a instituição deveria investir no modelo híbrido? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim, deveria ser uma prioridade
- ☐ Sim, mas de forma gradual
- ☐ Manter o investimento atual
- ☐ Não é necessário no momento
- ☐ Não tenho opinião formada

Instruções: Para responder às próximas perguntas, utilize a escala abaixo, indicando seu nível de concordância com cada afirmativa:

1=Discordo totalmente 2=Discordo parcialmente 3=Nem concordo, nem discordo 4=Concordo parcialmente 5=Concordo totalmente

16. Tenho clareza para distinguir atividades presenciais, online e híbridas em minhas disciplinas. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. A proposta de aprendizagem híbrida no curso que atuo articula de forma coerente as atividades presenciais e online. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

18. O modelo híbrido contribui para tornar o aprendizado dos estudantes mais envolvente. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

19. A aprendizagem híbrida promove uma experiência educacional mais flexível. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. A aprendizagem híbrida contribui para diversificar as estratégias de ensino. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21. O formato híbrido contribui para que os estudantes sejam mais autônomo(a)s nos estudos. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22. Considero que o formato híbrido representa uma inovação para cursos de graduação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23. Na minha prática docente, a aprendizagem híbrida facilita o uso de metodologias ativas. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24. A proposta da aprendizagem híbrida amplia as possibilidades de interação com os estudantes. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

25. O planejamento para aulas híbridas exige mais tempo do que o das aulas presenciais tradicionais. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

26. As atividades online são planejadas para complementar as atividades presenciais. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

27. As práticas pedagógicas que adoto no formato híbrido são claras e bem organizadas. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

28. Na minha prática com aprendizagem híbrida, utilizo ferramentas digitais com intencionalidade pedagógica. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

29. Tenho formação adequada para implementar práticas pedagógicas no formato híbrido *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

30. O suporte pedagógico oferecido pela instituição é adequado às demandas da aprendizagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

31. Os estudantes possuem as habilidades necessárias para participar efetivamente do modelo híbrido. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

32. A instituição valoriza e apoia iniciativas pedagógicas híbridas. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

33. A instituição demonstra resistência à implementação da proposta de aprendizagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

34. Consigo acompanhar de forma mais abrangente a aprendizagem dos estudantes nas atividades avaliativas no formato híbrido. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

35. Gostaria que o formato híbrido fosse mantido ou ampliado para outros cursos de graduação na instituição. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Instruções: Para as perguntas a seguir, marque as caixas de seleção que correspondam ao que está sendo solicitado.

36. Quais dos seguintes modelos de aprendizagem híbrida você já vivenciou no(s) curso(s) que atua? (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sala de aula invertida (flipped classroom). Trata-se de estudo prévio online seguido de aprofundamento em sala de aula presencial.
- ☐ Rotação por estações. Trata-se de atividades presenciais em grupos/estações, combinando com momentos online.
- ☐ Modelo flex. Trata-se da maior parte do conteúdo conduzido online, com apoio presencial quando necessário.
- ☐ Não sei identificar.
- ☐ Outro:

37. Indique as ferramentas tecnológicas que você utiliza em sua prática docente. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle, Blackboard etc.)
- ☐ Videoconferência (Zoom, Google Meet etc.)
- ☐ Ferramentas de colaboração (Google Docs, Padlet etc.)
- ☐ Aplicativos de quiz e avaliação (Kahoot, Mentimeter etc.)
- ☐ Redes sociais (WhatsApp, Telegram etc.)
- ☐ Plataformas de vídeo (YouTube, TikTok, Vimeo etc.)
- ☐ Simuladores e laboratórios virtuais
- ☐ Aplicativos específicos da área profissional
- ☐ Outro:

38. Indique as estratégias pedagógicas que você considera adequadas no formato híbrido. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aprendizagem baseada em projetos
- ☐ Estudos de caso
- ☐ Aprendizagem baseada em problemas
- ☐ Gamificação
- ☐ Sala de aula invertida
- ☐ Rotação por estações
- ☐ Instrução por pares
- ☐ Aulas expositivas com recursos multimídia
- ☐ Atividades práticas em laboratório
- ☐ Outro:

39. Indique os tipos de recursos que você utiliza nas atividades online. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Videoaulas próprias
- ☐ Videoaulas de terceiros
- ☐ Podcasts
- ☐ Textos e materiais PDF
- ☐ Fóruns de discussão
- ☐ Questionários online
- ☐ Simulações interativas
- ☐ Outro:

40. Indique os métodos de avaliação que você mais utiliza em suas disciplinas. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Provas presenciais tradicionais
- ☐ Provas online na plataforma de aprendizagem
- ☐ Projetos colaborativos
- ☐ Portfólios digitais
- ☐ Autoavaliação e avaliação por pares
- ☐ Participação em fóruns e discussões online
- ☐ Apresentações síncronas
- ☐ Relatórios e trabalhos escritos
- ☐ Outro:

41. Marque os principais desafios que você enfrenta na implementação de práticas docentes híbridas (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Falta de infraestrutura tecnológica adequada
- ☐ Resistência dos estudantes
- ☐ Falta de formação específica
- ☐ Sobrecarga de trabalho no planejamento das atividades e avaliações
- ☐ Dificuldades técnicas com as ferramentas
- ☐ Falta de suporte institucional
- ☐ Sobrecarga na correção e no feedback das atividades online
- ☐ Manutenção do engajamento estudantil
- ☐ Gestão do tempo das atividades
- ☐ Outro:

42. Indique os tipos de formação que você considera essencial para incentivar ou aprimorar suas práticas pedagógicas para o formato híbrido. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Capacitação técnica em ferramentas digitais
- ☐ Metodologias ativas de ensino
- ☐ Design instrucional para ambientes híbridos
- ☐ Avaliação em contextos híbridos
- ☐ Gestão de tempo e organização
- ☐ Outro:

43. Indique os aspectos que precisam ser mais desenvolvidos na instituição para incentivar sua prática docente para o formato híbrido. (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Infraestrutura tecnológica
- ☐ Formação docente
- ☐ Políticas institucionais claras
- ☐ Metodologias de avaliação adequadas
- ☐ Integração entre atividades presenciais e online
- ☐ Suporte técnico
- ☐ Acessibilidade e inclusão digital
- ☐ Engajamento discente

44. Compartilhe uma experiência de aprendizagem híbrida que, em sua avaliação, obteve bons resultados com seus estudantes.

45. Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?

Agradecemos por sua participação!

Suas respostas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aprimoramento das práticas educacionais desempenhadas na Instituição.

Asseguramos que suas informações serão protegidas e tratadas com a máxima confidencialidade.

B.3 - Questionário aplicado aos discentes

Olá, estudante!

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e práticas sobre aprendizagem híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)". O objetivo é compreender as experiências, percepções e opiniões de estudantes sobre a aprendizagem híbrida.

Sua participação é voluntária e os dados serão mantidos em sigilo.

Pesquisador: Victor de Oliveira Soares Chaves

Orientadoras: Prof^a Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Tempo estimado: 15-20 minutos

Importante: O questionário estará disponível para resposta até o dia 20/10/2025 às 23h59.

Recomendamos que você leia o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Se for necessário o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à pesquisa, você poderá nos contatar por intermédio do telefone (61) 99147-9853 (a ligação ao pesquisador poderá ser feita a cobrar) ou do e-mail victorsoares.chaves@gmail.com.

É importante enfatizar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Parecer n.º 7.465.692 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIEURO (CEP/UNIEURO) - CAAE: 86895825.1.0000.5056.

Reiteramos que sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

DECLARO QUE: *

Marcar apenas uma opção.

☐ Aceito participar desta pesquisa.

☐ Não aceito participar desta pesquisa.

Dados para a Pesquisa

1. Curso em que está matriculado(a) *

Marcar apenas uma opção.

☐ CST em Alimentos

☐ CST em Logística

2. Período/semestre atual *

Marcar apenas uma opção.

☐ 1º ou 2º semestre

☐ 3º ou 4º semestre

☐ 5º ou 6º semestre

3. Faixa etária *

Marcar apenas uma opção.

☐ Até 20 anos

☐ 21 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ Acima de 50 anos

4. Gênero *

Marcar apenas uma opção.

☐ Mulher cisgênera

☐ Homem cisgênero

☐ Mulher transexual/transgênera

☐ Homem transexual/transgênero

☐ Não binário

☐ Prefiro não informar

5. Renda familiar (considere o valor de um salário-mínimo = R\$ 1.518,00) *

Marcar apenas uma opção.

☐ Até 1 salário-mínimo

☐ Entre 1 e 1,5 salários-mínimos

☐ Entre 1,5 e 2,5 salários-mínimos

☐ Entre 2,5 e 3,5 salários-mínimos

☐ Acima de 3,5 salários-mínimos

☐ Prefiro não informar

6. Situação de trabalho *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não trabalho
- ☐ Trabalho meio período
- ☐ Trabalho período integral
- ☐ Trabalho esporadicamente
- ☐ Estágio

7. Dispositivos tecnológicos que você utiliza para estudar (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador pessoal
- ☐ Smartphone
- ☐ Tablet
- ☐ Computador compartilhado
- ☐ Dispositivos oferecidos pela instituição
- ☐ Outro:

8. Qualidade da conexão de internet em casa *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não tenho acesso à internet em casa
- ☐ Conexão instável/lenta
- ☐ Conexão razoável
- ☐ Conexão boa
- ☐ Conexão excelente

9. Seu acesso à internet permite participar de videoconferências *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sempre, sem problemas
- ☐ Na maioria das vezes
- ☐ Às vezes, com dificuldades
- ☐ Raramente funciona bem
- ☐ Nunca consigo participar

10. Você já teve contato prévio com a proposta da aprendizagem híbrida? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Nenhum contato

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 3 anos
- ☐ Mais de 3 anos

Dados para a Pesquisa

11. Como você definiria aprendizagem híbrida? (selecione a opção que mais se aproxima da sua percepção) *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ É o uso de tecnologias digitais durante as aulas presenciais.
- ☐ É o ensino presencial com atividades online de apoio (como exercícios, leituras ou fóruns).
- ☐ É a combinação planejada de momentos presenciais e online, integrados entre si.
- ☐ É um modelo que alterna de forma intencional aulas presenciais e online para atingir objetivos pedagógicos específicos.
- ☐ Não sei definir com clareza.

12. O seu curso oferece experiências de aprendizagem híbrida? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim, de forma estruturada e frequente.
- ☐ Sim, mas de forma pontual ou ocasional.
- ☐ Não, meu curso não oferece aprendizagem híbrida.
- ☐ Não tenho certeza.

Instruções: Para responder às próximas perguntas, utilize a escala abaixo, indicando seu nível de concordância com cada afirmativa:

1=Discordo totalmente 2=Discordo parcialmente 3=Nem concordo, nem discordo 4=Concordo parcialmente 5=Concordo totalmente

13. Sei diferenciar atividades presenciais, online e híbridas no meu curso. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. A proposta de aprendizagem híbrida no meu curso integra de forma adequada os elementos didático-metodológicos das atividades presenciais e online. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. A aprendizagem híbrida tornou minhas experiências de estudo mais interessante. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. As atividades online aumentaram meu interesse pelos estudos do curso. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. Eu me senti motivado(a) a participar ativamente tanto nas aulas presenciais quanto nas atividades online. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

18. O formato híbrido contribuiu para que eu fosse mais autônomo(a) nos estudos. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

19. Considero que o formato híbrido representa uma inovação para cursos de graduação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. A aprendizagem híbrida melhorou minha compreensão dos conteúdos. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21. Eu consegui aplicar melhor o que aprendi no curso por meio desse formato da aprendizagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22. Sinto que desenvolvi habilidades importantes (como autonomia, gestão do tempo, uso de tecnologia). *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23. Tenho dificuldade em me adaptar à proposta da aprendizagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24. Percebo que a utilização de abordagens híbridas reduzem as oportunidades de interação social presencial com colegas e professores. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

25. Fico desmotivado(a) ao estudar sozinho(a) em atividades online. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

26. Tenho dificuldade em equilibrar atividades online e presenciais propostas para a aprendizagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

27. As práticas pedagógicas adotadas nas abordagens híbridas são claras e bem organizadas. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

28. Os professores utilizam ferramentas digitais de forma eficaz na abordagem híbrida. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

29. Os materiais disponibilizados online são de qualidade e relevantes para meu aprendizado. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

30. As atividades práticas presenciais complementam adequadamente os conteúdos online. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

31. A instituição oferece suporte técnico necessário para a realização de atividades online. *

Marcar apenas uma opção.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

32. Estou satisfeito(a) com minha experiência em aprendizagem híbrida no curso. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

33. Gostaria que a proposta da aprendizagem híbrida fosse mantida ou ampliada na instituição. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Instruções: Para as perguntas a seguir, marque as caixas de seleção que correspondam ao que está sendo solicitado.

34. Quais dos seguintes modelos de aprendizagem híbrida você já vivenciou no seu curso? (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sala de aula invertida (*flipped classroom*). Trata-se de estudo prévio online seguido de aprofundamento em sala de aula presencial.
- ☐ Rotação por estações. Trata-se de atividades presenciais em grupos/estações, combinando com momentos online.
- ☐ Modelo flex. Trata-se da maior parte do conteúdo conduzido online, com apoio presencial quando necessário.
- ☐ Não sei identificar.
- ☐ Outro:

35. Indique os principais benefícios da aprendizagem híbrida (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Flexibilidade de horários e locais de estudo
- ☐ Desenvolvimento de autonomia e autodisciplina
- ☐ Personalização do ritmo de aprendizagem
- ☐ Acesso a recursos digitais diversificados
- ☐ Melhor preparação para o mercado de trabalho
- ☐ Integração entre teoria e prática
- ☐ Maior engajamento e motivação
- ☐ Desenvolvimento de competências digitais

36. Principais desafios que você enfrenta na experimentação com formatos híbridos (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Dificuldades de acesso a dispositivos tecnológicos
- ☐ Problemas com qualidade da conexão de internet
- ☐ Falta de habilidades tecnológicas necessárias
- ☐ Dificuldade de adaptação ao modelo híbrido

- ☐ Redução da interação social presencial
- ☐ Desmotivação em atividades online
- ☐ Sobrecarga de trabalho/estudo
- ☐ Dificuldade em equilibrar atividades online e presenciais
- ☐ Falta de suporte técnico adequado
- ☐ Outro:

37. Indique as ferramentas tecnológicas mais utilizadas nas atividades híbridas do seu curso (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle, Blackboard etc.)
- ☐ Videoconferência (Zoom, Google Meet etc.)
- ☐ Ferramentas de colaboração (Google Docs, Padlet etc.)
- ☐ Aplicativos de quiz e avaliação (Kahoot, Mentimeter etc.)
- ☐ Redes sociais (WhatsApp, Telegram etc.)
- ☐ Plataformas de vídeo (YouTube, TikTok, Vimeo etc.)
- ☐ Simuladores e laboratórios virtuais
- ☐ Aplicativos específicos da área profissional
- ☐ Outro:

38. Recursos mais utilizados nas atividades online (marque todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Videoaulas
- ☐ Podcasts
- ☐ Textos PDF
- ☐ Fóruns de discussão
- ☐ Questionários online
- ☐ Simulações interativas
- ☐ Outro:

39. Indique os aspectos que precisam ser mais desenvolvidos na instituição para favorecer o seu engajamento com a aprendizagem híbrida (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Infraestrutura tecnológica
- ☐ Formação docente
- ☐ Políticas institucionais claras

- ☐ Metodologias de avaliação adequadas
- ☐ Integração entre atividades presenciais e online
- ☐ Suporte técnico
- ☐ Acessibilidade e inclusão digital

40. Quais os principais desafios ou dificuldades que você enfrenta atualmente para realizar o curso?

41. Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?

Agradecemos por sua participação!

Suas respostas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aprimoramento das práticas educacionais desempenhadas na Instituição.

Asseguramos que suas informações serão protegidas e tratadas com a máxima confidencialidade.

B.4 - Interface dos instrumentos de coleta eletrônica

As figuras a seguir ilustram a interface dos questionários como foram apresentados aos participantes na plataforma *Google Forms*.

Figura 7 - Interface do questionário aplicado aos docentes



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Venha participar desta pesquisa, conosco!



Questionário para Docentes

Olá, docente!

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e práticas sobre aprendizagem híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)". O objetivo é compreender as experiências, percepções e opiniões de docentes sobre a aprendizagem híbrida.

Sua participação é voluntária e os dados serão mantidos em sigilo.

Pesquisador: Victor de Oliveira Soares Chaves

Orientadoras: Profª Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Tempo estimado: 15-20 minutos

Importante: O questionário estará disponível para resposta até o dia 27/10/2025 às 23h59.

Recomendamos que você leia o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \(TCLE\)](#).

Se for necessário o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à pesquisa, você poderá nos contatar por intermédio do telefone (61) 99147-9853 (a ligação ao pesquisador poderá ser feita a cobrar) ou do e-mail victorsoares.chaves@gmail.com.

É importante enfatizar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo [Parecer nº 7.465.692](#) emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIEURO (CEP/UNIEURO) - CAAE: 86895825.1.0000.5056.

Reiteramos que sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

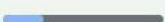
Agradecemos sua disponibilidade e colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

DECLARO QUE: *

☐ Aceito participar desta pesquisa.

☐ Não aceito participar desta pesquisa.

Avançar  Página 1 de 4 [Limpar formulário](#)

Nota. Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 8 - Interface do questionário aplicado aos discentes



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Venha participar desta pesquisa, conosco!

Questionário para Discentes

Olá, estudante!

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e práticas sobre aprendizagem híbrida no contexto do ensino superior ofertado na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)". O objetivo é compreender as experiências, percepções e opiniões de estudantes sobre a aprendizagem híbrida.

Sua participação é voluntária e os dados serão mantidos em sigilo.

Pesquisador: Victor de Oliveira Soares Chaves

Orientadoras: Pro^{fa} Dra. Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa Clara Barbas e Dra. Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Tempo estimado: 15-20 minutos

Importante: O questionário estará disponível para resposta até o dia 27/10/2025 às 23h59.

Recomendamos que você leia o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \(TCLE\)](#).

Se for necessário o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à pesquisa, você poderá nos contatar por intermédio do telefone (61) 99147-9853 (a ligação ao pesquisador poderá ser feita a cobrar) ou do e-mail victorsoares.chaves@gmail.com.

É importante enfatizar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo [Parecer n.º 7.465.692](#) emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIEURO (CEP/UNIEURO) - CAAE: 86895825.1.0000.5056.

Reiteramos que sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

DECLARO QUE: *

☐ Aceito participar desta pesquisa.

☐ Não aceito participar desta pesquisa.

Avançar Página 1 de 4 [Limpar formulário](#)

Nota. Elaborado pelo autor, 2025.

Apêndice C - Amostra de transcrição anonimizada

C.1 - Transcrição da entrevista com Gestor 1

Data da Entrevista: 20 de outubro de 2025

Duração: 35 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, identificadores como nomes de pessoas e locais específicos foram removidos ou substituídos. Pausas e marcadores conversacionais (como "é", "então") foram suavizados para melhor legibilidade, mantendo a integridade e o sentido original do discurso.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *“Estou, acho que já são oito anos, se não me engano. Uma coisa assim.”*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *“É, na época, antes da pandemia, a gente pouco utilizava esse tema aqui no Brasil, pouquíssimo. Então, a gente fazia algumas coisas em EaD, às vezes mesclando com o presencial, mas não utilizando esse termo ‘aprendizagem híbrida’. O que eu tive contato foram com algumas iniciativas de EAD e com algumas práticas que mesclavam ensino a distância com presencial. Foi mais em práticas e alguns cargos que ocupei, que a gente fazia algumas formações nesse sentido, mas não utilizando o termo ‘híbrido’. Na minha concepção, o termo ‘híbrido’ apareceu na pandemia, embora a gente saiba que na literatura ele já é muito anterior a isso. Inclusive, tem estudos no Brasil sobre esse tipo de prática.”*

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Pois é, eu acho que nós temos muita confusão nessa concepção. Se a gente for olhar para os autores que a gente tem, alguns tradutores aqui no Brasil que trabalham com esse conceito de híbrido, a gente percebe que tem toda uma estrutura e uma concepção que vai muito além da mistura do ensino presencial com ensino à distância. O híbrido está caracterizado dentro de uma concepção do uso da tecnologia com o ensino personalizado. E a gente tem visto essa aplicação do termo ‘híbrido’ aqui no Brasil sem essa característica do ensino personalizado, sem essa característica do ensino direcionado para aquele tempo e para aquela perspectiva individual do aluno. Então, o que a gente tem visto e chamado erroneamente de híbrido, inclusive, é essa questão da mistura do ensino presencial com algumas atividades à distância, na maioria das vezes permeado por uma tecnologia muito rudimentar. Assim, o professor passa um texto e pede para o aluno devolver uma síntese daquele texto ou responder algumas questões relativas àquele texto e chama isso de ensino híbrido. Na concepção real do que é ensino híbrido, isso não caberia, não estaria na mesma perspectiva. Mas essa mistura, ainda é esse conceito mal digerido, é muito comum pelos nossos educadores.”*

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: A fundamentação foi apresentada de forma implícita na resposta anterior, com a referência a autores e tradutores da área.

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Então, eu acho que teria muita coisa a ser feita, mas na prática, do que eu tenho visto com os docentes no campus, eu não percebo essa dimensão, salvo em alguns casos muito específicos que, por incrível que pareça, são os casos daqueles alunos especiais, os alunos que tem alguma dificuldade de aprendizagem, que tem que ter uma adaptação curricular. Eles acabam exigindo uma ação híbrida do professor para dar conta de acompanhar esse processo de aprendizagem. Então, eu vejo assim que, fora*

esses casos, as ações que a gente tem visto e que são às vezes denominadas como híbridas, na verdade, elas não passam de uma complementação do presencial por meio de alguma ferramenta, de algum equipamento tecnológico, que é um ensino muito coletivo, perdendo essa característica do ensino personalizado.”

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: “Eu acho que antes não existia nada. Depois da pandemia, deu uma fortalecida na questão da Educação a Distância, também até por ordem da questão do calendário, que estava bastante comprometido, precisando de muita atividade complementar. Então, aí houve um fortalecimento desse uso da tecnologia como uma forma de reposição de aula. Legalmente assim, eu posso estar cometendo algum engano, mas não existe nenhum documento na Instituição que trate especificamente do híbrido. Então, não tem nenhuma orientação nesse sentido. Fala-se bastante em educação a distância, fala-se bastante do uso da tecnologia, no caso da nossa ferramenta que é o AVA, mas não oficialmente. Eu não me lembro de ter instrumentos que direcionem ou que orientem a questão do ensino híbrido. E todas as vezes que eu tento discutir isso, aparece muito a interpretação da educação a distância como a complementação do presencial, e não dessa perspectiva do híbrido enquanto a personalização, estudo direcionado.”

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: “Diretrizes internas, que eu saiba, não. Não existe.”

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: “Em curso superior, eu não saberia te dizer, não tenho conhecimento de nenhum modelo implementado. O que eu tenho seria esse caso de estudantes que eu te falei, do curso técnico, que eles têm aquele, dentro daquele rodízio. Vamos pensar assim: eles têm o trabalho em sala de aula com todo mundo, eles têm o atendimento individualizado como monitoria, e eles têm a disponibilização no AVA de computadores para quando eles podem fazer as pesquisas. Então, é um sistema de rodízio, onde teria o professor em sala de aula, um tutor ou monitor, e a pesquisa individualizada. Agora, no ensino superior, eu não sei te relatar se existe alguma experiência efetiva nesse sentido, não.”

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: “Pois é, essa é uma pergunta terrível. Na Instituição, a gente não tem muitos critérios claros. E a gente tem uma vocação que é a cultura da questão da autonomia didática do professor. Eu acho que isso é uma cultura que vem da universidade e meio que contaminou a Instituição. E quando a gente tenta implementar ou implantar alguma metodologia diferente, ou que mexe com essa estrutura da prática docente em sala de aula, a gente enfrenta muita resistência em cima dessa ‘autonomia do docente’ na sala

de aula, que ele tem o imperativo didático lá e que ninguém pode intervir nisso. Não sei de onde que nasceu isso, mas é uma cultura. E aí, qualquer coisa que a gente tem que implementar que interfira nessa prática docente em sala de aula, eu até hoje não consegui ver efetivação de nada nesses oito anos que tô na Instituição, em função dessa 'autonomia didática' que é tão falada. É uma coisa que é difícil de implementar qualquer metodologia. Quando a gente tem um grupo de professores que resolve fazer alguma coisa diferente, você percebe que a coisa acontece porque aquele grupo tá fazendo, mas aí é só quem faz parte daquele grupo. Então, acaba não sendo implementado num curso inteiro, na instituição como um todo. Fica uma perspectiva bastante individualizada naquele grupo de pessoas ali que propôs a fazer."

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: "Bom, eu vejo assim que, até dentro das poucas experiências que a gente tem dessa questão da aprendizagem híbrida, quando ela é bem-feita, quando ela é pedagogicamente pensada e estruturada, ela tem um efeito, para mim, muito positivo. Porque ela respeita o tempo de aprendizagem de cada estudante, e eu acho que isso é fundamental. Dentro dessa perspectiva que a gente faz a escola, que é uma escola de formação de massa, o ensino híbrido vem quebrar com isso. Então, para mim, ele tem uma efetividade muito grande. Um segundo ponto que eu acho interessante também de ressaltar é a questão do 'fazer com' e não 'fazer para'. Como é que é isso? Quando a gente trabalha com o grupo grande, com 40, 50 alunos, você acaba 'fazendo para' o aluno. Você prepara a aula e você acredita que todos eles vão ter o mesmo tempo e o mesmo espaço de estudo e vão aprender na mesma situação. E quando você trabalha nessa perspectiva mais personalizada do híbrido, aí você percebe que a produtividade do conhecimento e da aprendizagem vai ter uma característica totalmente diferenciada, porque vai ter uma aprendizagem mais efetiva, que pode ser mensurada por esse acompanhamento mais individualizado, mais personalizado mesmo. E aí, então, a aprendizagem deixa de ser aquela mensuração por nota e passa a ser uma mensuração pelo que realmente foi aprendido. Porque quando a gente trabalha nessa perspectiva da educação em massa, você não tem essa mensuração da aprendizagem, você tem uma mensuração de notas só, o que não garante aprendizagem. E nessa perspectiva da aprendizagem híbrida, usando tecnologias e usando outras formas de conhecimento, você tem um acompanhamento realmente daquilo que foi aprendido, daquilo que foi trabalhado com aquele estudante."

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: "Não. Se dispõe, eu desconheço. Eu acho que a única, o único mecanismo que a gente tem hoje de resultados é a plataforma da instituição que apresenta os números. E aí a gente tem números de aprovados ou reprovados ou evadidos em cada disciplina, em cada componente curricular, e que isso não demonstra nada se há uma prática híbrida e não avalia."

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Eu acho que, em primeiro lugar, há uma resistência muito grande do professor, porque vai mexer com a metodologia, com as ações em sala de aula. Por outro lado, há uma resistência institucional, porque a instituição acaba não querendo provocar isso no professor, e aí então ela fica isenta dessa responsabilidade. E eu acho que, dos dois lados, tanto do lado do professor quanto lá da instituição, há muita falta de conhecimento sobre o que é esse processo de ensino híbrido. Sabe, para gente aqui no Brasil ainda, isso é uma coisa muito nova, que infelizmente ela apareceu junto com a pandemia, e aí ela ganhou uma nomenclatura pejorativa, vamos pensar assim. Porque o pessoal fala ‘tô fazendo ensino híbrido’, aí você vai ver, não tem nada de híbrido, tem só uma mistura ali de presencial com a distância, e ficou muito nessa perspectiva. As escolas voltaram [com a] nomenclatura ‘híbrida’, aí você vai ver o que eles estão fazendo: metade dos alunos estão lá hoje, a outra metade vem a semana que vem, e aí por isso que tá chamando de híbrido, mas não tem nada a ver com o conceito de aprendizagem híbrida. Então, ficou muito pejorativo o conceito, muita falta de conhecimento, e a coisa não andou, parou nesse conceito ruim. Quando eu apresento isso aos meus alunos e falo dos tipos de hibridismo que tem, eles ficam assim: ‘Nossa, mas é isso? Então dá muito trabalho.’ Tem que ter o projeto pedagógico para isso acontecer. Não é simplesmente uma ação isolada de um professor. Até pode acontecer, mas quando há um projeto pedagógico, quando a escola se prepara para isso, quando a escola tem a estrutura para as coisas acontecerem, aí existe realmente uma aprendizagem significativa, individual, personalizada e com outras características diferentes do que o que a gente tem.”*

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Aí eu acho que, primeiro, deveria ter uma formação pedagógica mais atuante, mais efetiva, em que inclusive obrigasse os professores a fazerem a formação pedagógica. Porque isso é uma das falhas que a Instituição tem. Tem um monte de professores que viraram professor a partir do momento que passaram num concurso, eles nunca tiveram uma formação pedagógica para isso, e a Instituição, de certa forma, não exige que se tenha. Muitos fazem por conta própria, outros não fazem, e aí cada um se organiza individualmente. Então, eu acho que a Instituição teria que ter coragem de impor uma formação pedagógica. Coragem de fazer alguma coisa, e vai comprar briga, obviamente, com alguns docentes, com os professores que não querem, que não se acham no dever de... então, eu acho muito difícil, enquanto política pública, acho muito difícil isso acontecer, porque teria que comprar algumas brigas, algumas coisas assim muito forte para que a coisa acontecesse. Então, eu acho difícil de acontecer. Mas se acontecesse, eu acredito que estrutura a gente tem. Não teria para todos os modelos de hibridismo, mas para alguns a gente tem. Pessoal capacitado, com certeza a gente tem também, porque não é uma questão de má formação do docente, é uma questão de formação pedagógica mesmo. Então, eu acredito que se fosse implantado, implementado, não seria fácil fazer essa implantação, mas que se fosse, condições para*

acontecer tem. O número de alunos nossos não é um número exagerado, daria para acontecer com algumas adaptações, de acordo com as estruturas. Nós temos já um sistema de monitoria que é muito interessante, que poderia ser conjugado a essa estrutura. Inclusive, hoje a maioria das monitorias são pagas na Instituição, então tem alunos de outros cursos superiores ou de cursos mais avançados que conseguem fazer essa monitoria. Então, condições temos. Nós não temos as condições humanas, ideológicas, sei lá. Precisaria ter uma coragem aí, e eu acredito que é uma coragem que dificilmente os departamentos da alta gestão comprariam, porque vai comprar briga com muita gente do ponto de vista da ação pedagógica.”

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: “Eu acho que seria uma ação pedagógica, mas não dá para ser uma formação pedagógica ou uma capacitação qualquer, que tem umas capacitações aí que é uma capacitação qualquer. Eu acho que tinha que ser uma capacitação ou uma formação direcionada para isso. E teria que ter dentro de uma política. Então, hoje a gente vê aí os nossos colegas se afastando três meses, faz um cursinho qualquer EaD, e isso conta como capacitação e ponto final. E tudo bem, sabe? E não há um direcionamento, não há uma política que direcione: ‘capacitação válida é essa ou aquela’. Então, acredito que se tivesse uma capacitação direcionada e vinculada nesse sentido, mas teria que estar atrelado a uma política institucional de implementação e implantação. Seria muito efetivo, daria para fazer um trabalho interessante. Do contrário, eu acho que a gente fica muito nas experiências individuais daqueles professores que estudam por conta própria e que queiram fazer um trabalho diferenciado, mas que acaba perdendo a característica pedagógica maior da metodologia como um todo do híbrido.”

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida na Instituição?

Resposta: Não respondida diretamente. A resposta pode estar implícita nas discussões sobre formação, resistência e papel institucional ao longo da entrevista.

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: “Não, eu só acho importante marcar a questão de que a gente tem condições técnicas para que isso aconteça, mas a gente não tem condições humanas. Não tem professores capacitados para implementar alguma coisa assim. Então, qualquer iniciativa de implementação ela precisaria partir de uma capacitação, ou ser alguma coisa junta, uma implementação junto com uma capacitação, para conseguir uma efetivação do trabalho. Eu acredito que seria possível, mas não é fácil. É uma coisa que demandaria tempo, demandaria convencimento das pessoas, demandaria pessoas interessadas e direcionadas para que isso acontecesse.”

C.2 - Transcrição da entrevista com Gestor 2

Data da entrevista: 22 de outubro de 2025

Duração: 46 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, identificadores como nomes de pessoas, cursos e campi específicos foram removidos ou substituídos. Pausas e marcadores conversacionais foram suavizados para melhor legibilidade, mantendo a integridade e o sentido original do discurso.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *“Vai fazer três anos... Na verdade, dois anos, porque é o mesmo tempo da atual gestão. Estou junto com eles há dois anos, basicamente.”*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *“Sim, no contexto mesmo da sala de aula, pela questão de já estar no curso a distância. O nosso curso é considerado a distância por ser 80% EaD e vinte por cento presencial. Então, os alunos vão ao campus uma vez na semana, presencialmente. Então, assim, a gente já tinha esse contexto tanto de sala de aula quanto de Educação a Distância. E essa experiência veio tanto pela questão de ser docente do curso e atuar como gestor. Então, acabou que aí, pelos dois lados, a gente acaba tendo essa experiência, tanto de sala de aula e de gestão.”*

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Para mim, a aprendizagem híbrida está de fato muito ligada a esse momento de o aluno ter tanto o contato com a aprendizagem da sala de aula, aquele modelo que nós já estamos acostumados, quanto uma porcentagem de aulas num formato a distância mesmo. Seja esse a distância no sentido síncrono, onde ele está em contato diretamente com o professor em alguns momentos marcados, ou no contexto assíncrono, onde ele, sozinho, naquele contexto de precisar de uma tutoria, ou de forma muito autônoma, desenvolve o seu trabalho. Então, para mim, tem esse viés, tanto presencial quanto a distância.”*

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: *“Olha, eu acredito que sim, mas assim, de cabeça, de fato eu não conseguiria trazer isso. Mas eu acho que até a própria lei que cria os Institutos Federais, eu acho que ela traz muito no seu conceito isso, a nível de Instituição. Tentando lembrar aqui mesmo dentro das nossas prerrogativas... eu penso que até mesmo as nossas legislações internas, como no caso do ensino médio e no caso dos cursos superiores, eu acho que a gente traz muito isso. E normativas, por exemplo, que tem dentro da área de Educação à Distância. Então, eu acho que acaba tendo essas conversas. Não consigo te fazer um vínculo muito*

preciso, mas dá para perceber que se a gente entrasse um pouco mais a fundo dentro dessas legislações internas, a gente teria alguma coisa nesse sentido.”

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Eu vejo que sim. Como a EPT tem essa característica de ser educação profissional tecnológica, a gente tem que ainda pensar como fazer essa parte técnica. A gente tem sim um viés bem diferenciado, porque o aluno, nesse sentido... a gente tem que estar sempre pensando na parte de educação à distância com essa proposta da educação profissional. Então, eu tenho que pensar como eu vou chegar nesse aluno com essa proposta técnica, que ele aprenda o que precisa ser de fato aprendido por ele, para que ele consiga exercer essa profissão de forma correta, de forma que ele consiga sair com o conteúdo e colocá-lo na prática. Muitas vezes acontece o contato 100% da presencialidade, que a gente está acostumado, de levar para um laboratório, fazer um experimento, um teste. E aí a gente tem que começar a pensar nesse viés da parte técnica sem ser presencial, o que dificulta um pouco, a depender do que a instituição tem à disposição para que a gente possa de fato simular esse ambiente prático dentro da parte virtual.”*

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: *“Olha, antes, a gente na verdade não tinha essa visão do que a gente tem hoje de tentar institucionalizar a educação à distância dentro de uma plataforma própria. Então, assim, meio que cada um tinha uma forma de fazer. Não existia uma normatização que levasse todo mundo a trabalhar de uma mesma forma, pelo menos no mesmo contexto. Então, antes da pandemia, a gente percebeu que não tinha algo muito claro referente a isso. As normas que trazem até mesmo essa questão de tornar dentro do Instituto, de normatizar, a gente percebe que é depois, pós-pandemia, ou no meio já do processo da pandemia. Eu entrei na Instituição 3 anos antes da pandemia e a gente não tinha ainda parâmetros muito claros. Cada um fazia alguma coisa ao seu entendimento. Hoje a gente já tem uma política mais institucional referente ao uso do AVA. Então, a gente já consegue acompanhar, as coisas tomaram um rumo diferente durante e pós-pandemia de uma forma mais forte.”*

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: *“Olha, tem. Agora não vou conseguir me lembrar de cabeça, mas eu sei que tem uma, acho que é uma portaria ou uma nota técnica da Educação a Distância, do pessoal da área, que eles trazem um pouco desse contexto desse uso da forma híbrida. E aí a gente tem de fato essa nota técnica que trata dessas porcentagens, dessa possibilidade da gente utilizar. Inclusive, ela vai passar por uma reformulação. O que acontece: nesse novo contexto, antes a gente tinha os cursos superiores podendo utilizar até 40% em EaD, e aí nesse novo marco regulatório, a gente tem uma questão de uso de até 30%. Então, de fato, a gente tem essa regulamentação, precisando apenas ser atualizada, mas já traz esse viés. Até porque a gente entende que o nosso público, que tá geralmente em cursos técnicos e na graduação, é um público que trabalha. Então, às vezes a gente precisa de fato facilitar essa aprendizagem dele, e aí nada mais justo*

que, se a legislação permite, a gente usar dentro daquelas possibilidades o percentual que nos é permitido. Mas tem sim, tem uma norma dentro da Instituição que a gente já consegue ter essa abertura e essa possibilidade de uso.”

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: “De um curso superior... olha, se você olhar, eu vou falar de um campus, que tem um curso de licenciatura. E aí a gente de fato no PPC deles tem essa possibilidade da utilização da parte a distância. Então, o que a gente percebe? Geralmente as aulas... tem alguns professores que utilizam uma parte síncrona, mas majoritariamente se percebe um uso onde são colocadas mais atividades, provas também disponibilizadas ali, sejam atividades a nível de o aluno ser avaliado, como prova, trabalho, ou atividades para só reforço de conteúdo. E também, não deixa de ser um repositório. O que às vezes nos incomoda um pouco esse termo, mas tem alguns professores que ainda utilizam muito para aquela questão de repositório, a questão mesmo só de lá depositar. Então, o que eu percebo a nível dos cursos superiores, tendo por exemplo esse que eu acompanhei um pouco mais de perto, era nesse sentido: para alguns encontros síncronos, para essa questão de um repositório de conteúdo, e também como um aperfeiçoamento do conteúdo que foi ministrado durante os encontros presenciais.”

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: “Olha, eu penso que o pessoal, pelo que a gente recebe, geralmente eles se reúnem e vem o seguinte contexto ‘essa parte que a gente vai usar de forma híbrida, de que forma vai nos beneficiar?’. O colegiado senta, procura ver ali. E aí, qual... eu acho que é nesse sentido que o pessoal coloca. Vamos colocar no PPC para se, por acaso, a gente tiver um momento que não tenha aula presencial. Por exemplo, quando a gente teve a questão da greve do ano passado, foi feita uma resolução pela alta administração que possibilitava o uso de EaD aos sábados para os cursos que no seu PPC tivesse constando a utilização da EaD. Então, para alguns cursos, por exemplo, esse critério adotado é esse: de que temos que ter alguma coisa para que, de fato, se aconteça alguma coisa nesse sentido, a gente possa utilizar. E às vezes, a gente tem tentado bater no sentido de cortar mesmo algumas práticas, que o pessoal queria colocar, mas não queria dizer qual disciplina, por exemplo, iria utilizar a parte a distância, de forma genérica. Então, a gente percebe que os critérios ainda precisam ser muito trabalhados. Não vejo critérios muito claros quando o pessoal vai sentar para mandar um PPC ou discutir sobre isso. É mais naquele viés de ‘a gente precisa diminuir nossa carga horária presencial e a gente coloca alguma coisa na plataforma para os estudantes’. Então, eu acho que ainda falta um amadurecimento. Os critérios para mim ainda não são claros. Passa de fato pelo colegiado, é o colegiado que tem essa autonomia para decidir, mas me parece que hoje é mais uma questão de comodidade do que uma questão de fato de fazer a coisa acontecer de maneira como ela deveria. De ‘vamos fazer essa parte híbrida porque a gente quer colocar um plus aqui, além do que eu tô vendo na sala de aula’. Mas não me parece que hoje é uma questão muito bem definida.”

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: *“Olha, eu percebo que, como eu te falei, nesse caso que nós temos, nessa configuração tanto do superior quanto do técnico, de alunos trabalhadores, a gente percebe que o uso dessa parte híbrida é um facilitador para esses estudantes. E aí eu acho que esse engajamento deles começa também daí, dessa questão de ter uma alternativa que eles consigam ter o controle, diferente de uma sala de aula convencional, que eles vão ter que se deslocar de casa, chegar ali na hora, acompanhar. Eles têm essa autonomia, que caminha muito junto, eu acho, com esse protagonismo dele. De o aluno ser a pessoa responsável por dar conta daquilo, dos seus planejamentos, dos seus horários, entregas. Então, ele tem aquela autonomia de construir essa forma que ele quer fazer o curso. Então, eu penso que vai muito por esse caminho desse protagonismo dele. A gente vê hoje os alunos muito voltados para educação à distância pelo fato, acho, dessa facilidade de controle de tempo, controle dos momentos que ele vai poder sentar e fazer as atividades, conciliar com o trabalho dele. Então, eu penso que vai por esse caminho. O aluno vê na educação a distância, nesse contexto híbrido, uma forma dele se especializar, de ter um caminho a nível do conhecimento melhor dentro de um contexto que ele possa fazer seus horários, seus tempos, ser protagonista dentro da sua aprendizagem. Não aquela coisa de depender 100% do professor. O professor está ali mais como ajudador, e o aluno ali fazendo de fato seu aprendizado acontecer.”*

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: *“Olha, eu vou falar assim, a nível de instituição, eu desconheço, de uma forma geral. Mas, por exemplo, dentro do curso que eu atuo, que não é superior, mas é técnico, ao final de todos os semestres, é feita uma avaliação. É feita avaliação quanto ao conteúdo mesmo, o uso da plataforma, a questão do professor. Então, são vários critérios ali para eles avaliarem. Então, o único curso que de fato eu conheço que tem essa avaliação das práticas que são feitas é esse. Curso superior assim, de fato, eu desconheço algum dentro do Instituto que faça essa análise.”*

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Eu acho que, em primeiro lugar, há uma resistência muito grande do professor, porque vai mexer com a metodologia, com as ações em sala de aula. Por outro lado, há uma resistência institucional, porque a instituição acaba não querendo provocar isso no professor, e aí então ela fica isenta dessa responsabilidade. E eu acho que, dos dois lados, tanto do lado do professor quanto da instituição, há muita falta de conhecimento sobre o que é esse processo de ensino híbrido. Sabe, para gente aqui no Brasil ainda, isso é uma coisa muito nova, que infelizmente apareceu junto com a pandemia, e aí ela ganhou uma nomenclatura pejorativa. Porque o pessoal fala ‘tô fazendo ensino híbrido’, aí você vai ver, não tem nada*

de híbrido, tem só uma mistura ali de presencial com a distância, e ficou muito nessa perspectiva. As escolas voltaram [com a] nomenclatura 'híbrida' aí você vai ver o que eles estão fazendo: metade dos alunos estão lá hoje, a outra metade vem a semana que vem, e aí por isso que tá chamando de híbrido, mas não tem nada a ver com o conceito de aprendizagem híbrida. Então, ficou muito pejorativo o conceito, muita falta de conhecimento, e a coisa não andou, parou nesse conceito ruim. Quando eu apresento isso aos meus alunos e falo dos tipos de hibridismo, eles ficam assim: 'Nossa, mas é isso? Então dá muito trabalho.' Tem que ter o projeto pedagógico para isso acontecer. Não é simplesmente uma ação isolada de um professor. Até pode acontecer, mas quando há um projeto pedagógico, quando a escola se prepara para isso, quando a escola tem a estrutura, aí existe realmente uma aprendizagem significativa, individual, personalizada e com outras características diferentes do que o que a gente tem."

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: "Aí eu acho que, primeiro, deveria ter uma formação pedagógica mais atuante, mais efetiva, em que inclusive obrigasse os professores a fazerem a formação pedagógica. Porque isso é uma das falhas que a Instituição tem. Tem um monte de professores que viraram professor a partir do momento que passaram num concurso, eles nunca tiveram uma formação pedagógica para isso, e a Instituição, de certa forma, não exige que se tenha. Muitos fazem por conta própria, outros não fazem, e aí cada um se organiza individualmente. Então, eu acho que a Instituição teria que ter coragem de impor uma formação pedagógica. Coragem de fazer alguma coisa, e vai comprar briga, obviamente, com alguns docentes. Então, eu acho muito difícil, enquanto política pública, acho muito difícil isso acontecer, porque teria que comprar algumas brigas muito fortes. Mas se acontecesse, eu acredito que estrutura a gente tem. Não teria para todos os modelos de hibridismo, mas para alguns a gente tem. Pessoal capacitado, com certeza a gente tem também, porque não é uma questão de má formação do docente, é uma questão de formação pedagógica mesmo. Então, eu acredito que se fosse implantado, não seria fácil, mas condições para acontecer tem. O número de alunos nossos não é exagerado, daria para acontecer com algumas adaptações. Nós temos um sistema de monitoria que é muito interessante, que poderia ser conjugado a essa estrutura. Condições temos. Nós não temos as condições humanas, ideológicas. Precisaria ter uma coragem aí, e eu acredito que é uma coragem que dificilmente qualquer reitoria ou pró-reitoria compraria, porque vai comprar briga com muita gente do ponto de vista da ação pedagógica."

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: "Eu acho que a gente precisa conscientizar. A gente precisa conscientizar o nosso corpo docente dos benefícios que traz essa educação híbrida. Porque hoje, às vezes, tem professor que tem repulsa mesmo quando se fala na educação híbrida. E eu tenho cursos que são 100% cursos superiores que, olhando o PPC, não tem absolutamente nada a distância, fizeram toda uma grade presencial. E aí isso volta naquela situação que a gente tem de que o aluno, muitas vezes, se tivesse essa parte a distância,

ele teria ali 30% pelo menos, um fôlego para que ele conseguisse fazer no seu horário, na sua casa. Então, nos momentos que ele tivesse essa possibilidade..., mas não, ele vai ter que estar todos os dias no campus presencial. E aí eu acho que falta essa conscientização dentro da instituição, para que as pessoas entendam o benefício que traz essa educação híbrida. E eu acho que vai além disso, vai aquela situação que você colocou, de dar ao estudante a oportunidade dele ser o protagonista do aprendizado dele. Às vezes, quando a gente está no presencial, o professor, a depender, ele comanda essa aprendizagem do aluno. E aí a gente vê que o aluno, quando ele está nessa parte híbrida, ele desenvolve esse protagonismo, e anda muito junto com a questão da autonomia dele também.”

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida na Instituição?

Resposta: Não respondida diretamente. A resposta pode estar implícita nas discussões sobre conscientização e suporte institucional ao longo da entrevista.

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: *“Deixa eu tentar me lembrar aqui. Eu acho que os principais pontos, você trouxe muito bem. Essa discussão de todos esses critérios... eu acho que a gente precisa de fato trabalhar muito nisso, você tá muito certo nessa pergunta, porque eu acho que precisa ser reforçado que tipo de critério, que tipo de educação a gente de fato quer desenvolver dentro da instituição de forma híbrida. Eu acho que os seus pontos que você já trouxe para mim foram pontos bem relevantes. Acho que não teria nenhum [outro ponto].”*

C.3 - Transcrição da entrevista com Gestor 3

Data da entrevista: 22 de outubro de 2025

Duração: 58 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, todos os identificadores, incluindo gênero, nomes de pessoas, cursos, disciplinas, áreas de conhecimento, campi e departamentos específicos, foram removidos ou substituídos por termos genéricos. Pausas e marcadores conversacionais foram suavizados para melhor legibilidade, mantendo a integridade e o sentido original do discurso.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *“Há bastante tempo, uns cinco ou seis anos. Isso porque houve um período em que assumi temporariamente. Depois, exerci a função pelo mandato formal de quatro anos. No total, acho que são uns cinco anos.”*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *“Não, não tive, nem como docente e nem em outra função. Minha atuação anterior era em um órgão público federal, e lá nós não tínhamos praticamente nada de forma híbrida. Tudo era presencial: as palestras, as capacitações, tudo.”*

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Entendo que é uma mescla entre o conteúdo em EaD e o conteúdo presencial. Mas um EaD que coloque o aluno em um formato mais protagonista, não apenas depositando informações no AVA para o aluno ir atrás e só ler. Acredito que a aprendizagem híbrida envolve metodologias que tornam o aluno mais participativo. Pode ser tanto no EaD quanto no presencial, mas é uma mescla em que o aluno consulta materiais, mas também produz conteúdos e depois os apresenta, seja no formato EaD, seja no presencial. Acho que é uma mescla dessas metodologias.”*

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: Não respondida diretamente. A fundamentação parece derivar mais da experiência prática e do diálogo com o pesquisador.

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“A principal especificidade que vejo está no perfil do nosso aluno. É um perfil bastante desafiador, pois muitos vêm de situações de vulnerabilidade socioeconômica. Quando pensamos em um modelo híbrido com uma parte em EaD, em que o aluno precisa buscar conteúdo além da sala de aula, é bastante difícil. Seja porque muitos trabalham ou têm outras atividades, seja pela falta de recursos. Tivemos casos durante a pandemia de alunos que precisaram defender TCC apenas pelo celular, em uma situação muito precária e limitada para pesquisas e formatação. Além disso, na EPT, o foco é a inserção no mercado de trabalho. São alunos que buscam uma formação rápida ou uma capacitação adicional, o que torna desafiador dedicar tempo a atividades extracurriculares demandadas pelo modelo híbrido. Essa é uma diferença em relação a universidades mais tradicionais, onde o aluno muitas vezes tem uma disponibilidade maior. Trabalhamos para manter os cursos enxutos e não em tempo integral justamente por conta desse perfil, e o híbrido acaba sendo uma demanda adicional para todos.”*

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: *“Antes da pandemia, não havia uma orientação institucional clara ou iniciativas padronizadas. Eventualmente, algum docente adotava práticas isoladas, como um colega que sempre trabalhou com metodologias ativas independentemente da modalidade. Diretrizes formais só começaram a surgir durante a pandemia, especialmente para o registro dessas atividades no plano de ensino e no diário de classe. Antes, não tínhamos esse procedimento. Mesmo hoje, é um desafio fazer com que todos os docentes registrem adequadamente no sistema as atividades EaD e as metodologias utilizadas. Apesar dos avanços, com a obrigatoriedade de indicar a sala do AVA e prever as atividades no planejamento, muitas vezes o*

registro ainda é superficial. Durante a pandemia, muito foi feito de forma emergencial, e embora tenha sido um momento difícil, várias experiências positivas surgiram.”

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: *“Existem orientações gerais, não específicas para a graduação, provenientes principalmente da coordenação pedagógica. Nos encontros pedagógicos no início do semestre, há um esforço para apresentar metodologias ativas e orientar sobre o registro de atividades EaD. Houve um avanço na oferta de capacitações, embora a participação muitas vezes se restrinja a um mesmo grupo de docentes. Lembro que havia uma resistência significativa, com alguns colegas de certas áreas argumentando que não se sentiam capacitados e defendendo que o curso deveria ser totalmente presencial. Acho que ninguém se sente totalmente preparado, mas evoluímos. A área pedagógica, em parceria com a alta administração, tem trabalhado para oferecer essas formações.”*

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: *“No ensino superior é mais complexo, pois a atuação docente tende a ser mais isolada e autônoma. Nos colegiados, as discussões são mais focadas em deliberações urgentes do que em momentos formativos. Um exemplo que posso citar é uma metodologia iniciada em um curso por docentes de uma área específica e posteriormente adaptada para a graduação: a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Foi um trabalho muito bem conduzido pela gestão na época, com oficinas de capacitação para o colegiado. Inicialmente, a metodologia era pensada para o presencial, com os alunos utilizando tempo dentro do campus para pesquisas em biblioteca ou laboratórios de informática, seguido de sessões de tutoria em sala. Durante a pandemia, essa metodologia foi adaptada para o remoto. Nós enviávamos um roteiro com os objetivos de aprendizagem, os alunos tinham uma semana para estudar e pesquisar, e depois nos reuníamos por videoconferência para as apresentações e solução do problema, com a participação de vários professores. Alguns docentes conseguiram implementar essa mesma lógica na graduação, promovendo a integração entre disciplinas técnicas complementares. Fizemos isso de forma integrada por alguns semestres, mesclando momentos assíncronos de pesquisa com sessões síncronas de discussão, e até mantivemos essa prática de forma presencial após o retorno, reservando aulas conjuntas para a resolução dos problemas. Infelizmente, com o tempo, a articulação coletiva se perdeu e cada um retomou seu planejamento individual.”*

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: *“A realidade é que há uma falta de critérios bem definidos. Seria ideal tê-los. Quando reformulamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), discutimos incluir sugestões de metodologias, mas sempre esbarramos na resistência relacionada à autonomia docente. Os professores temem que isso represente uma cerceação da sua liberdade de ensino. Assim, o PPC acabou sendo bastante amplo. Nos*

colegiados, tentamos promover a troca de experiências bem-sucedidas, mas não há um critério formal para a adoção de metodologias. O único parâmetro claro é o percentual máximo de carga horária em EaD permitido. No entanto, mesmo esse percentual é operado com grande liberdade pelo docente, que decide se será um encontro síncrono, uma atividade assíncrona, um repositório de leituras ou exercícios para discussão posterior. Vemos práticas interessantes, mas não há diretrizes que orientem a escolha pedagógica.”

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: “Acredito que, quando bem conduzidas, as abordagens híbridas trazem um ganho significativo para o aluno, mesmo que inicialmente eles possam enxergar apenas como ‘mais trabalho’. Por exemplo, ao implementar o PBL, a primeira reação dos alunos, após entenderem a dinâmica, era reclamar da demanda de esforço. No entanto, quando se integra disciplinas, consegue-se aprofundar conceitos de maneira que o ensino isolado e expositivo dificilmente permite. O aluno é forçado a pesquisar, a entrar em contato com diferentes autores e teorias, e a trazer isso para a discussão. Esse processo instiga um pensamento mais crítico e profundo. O ganho na qualidade da aprendizagem é inegável. Claro, existe uma sobrecarga para ambos os lados. O aluno precisa se organizar, senão acumula atividades e as executa superficialmente. Pelo que tenho acompanhado, os alunos de fato participam e se engajam, mas isso depende crucialmente de como a atividade é proposta. Se for uma mera repetição ou tarefa mecânica, será maçante em qualquer modalidade. Se for instigante, desafiadora e com aplicação prática, o engajamento acontece. Eles reclamam do trabalho extra, mas participam.”

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: “Não, não há nenhum mecanismo ou indicador institucional para isso. Tentamos, às vezes, trazer essa discussão para o colegiado. Mesmo em um colegiado que considero mais aberto ao diálogo do que outros, ainda falta um espaço consolidado para formação e avaliação coletiva dessas experiências. Um exemplo concreto da dificuldade de monitoramento é o próprio cumprimento do percentual de EaD. Criamos um formulário para que, ao final do semestre, o docente informe quanto da carga horária EaD prevista foi realmente cumprida. Essa simples solicitação gera reclamações sobre sobrecarga de trabalho e cobrança excessiva, com o argumento de que já estava previsto no plano de ensino. Muitos ainda não preenchem esse campo no diário de classe. Há casos de docentes que extrapolam o percentual, e só tomamos conhecimento na prestação de contas final, pois não temos como acompanhar em tempo real. Falta uma plataforma e indicadores para um controle eficaz. O reconhecimento, hoje, é basicamente informal: a satisfação pessoal do docente e, por vezes, o feedback positivo dos alunos. Na estrutura atual, tanto quem se dedica e inova quanto quem faz o mínimo estão na mesma situação perante a instituição. Não há um sistema que distinga e valorize as boas práticas, o que é um desincentivo.”

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Os obstáculos são multifacetados. Do ponto de vista da gestão, a maior barreira é a falta de critérios e diretrizes claras. O conceito é bonito no papel, mas sua operacionalização é vaga. Como implementar? Como avaliar? Como incentivar os docentes? Para muitos docentes, o grande dilema é o tempo. Nosso regime de trabalho não diferencia a carga de preparação de aulas inovadoras, que demandam mais planejamento e articulação com pares, daquela para aulas convencionais. O tempo oficial de preparação é o mesmo, mas na prática é consumido por uma infinidade de outras tarefas (reuniões, pesquisa, extensão). Planejar algo novo exige um investimento de tempo extra que muitos não têm. Articular com outros colegas é ainda mais desafiador, pois sequer conseguimos encontrar horários comuns fora das reuniões formais já calendarizadas. Existe também uma resistência cultural, um desejo de previsibilidade e de repetir aulas já consolidadas. Do lado dos alunos, o principal obstáculo é a falta de recursos tecnológicos e a realidade socioeconômica, que limita o acesso e a dedicação às atividades online. Além disso, percebo um desafio geracional mais amplo: uma certa desmotivação e falta de ambição pela educação formal entre os jovens, que são atraídos por caminhos mais imediatistas, como as carreiras nas redes sociais. O ensino híbrido, se bem estruturado, poderia ser uma resposta para engajar essa geração, permitindo maior flexibilidade, mas esbarra nesses entraves estruturais e culturais.”*

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“A infraestrutura é uma condição crítica. Mesmo tendo laboratórios de informática de boa qualidade, a quantidade é insuficiente para atender a demanda se vários professores quiserem adotar metodologias que dependam deles simultaneamente. Já tivemos situações em que atividades planejadas tiveram que ser canceladas ou transferidas para o ambiente doméstico do aluno por falta de sala. A conectividade (Wi-fi) no campus, embora tenha melhorado, ainda apresenta instabilidades. Para o nosso público, o acesso a dispositivos e internet em casa é uma barreira real; durante a pandemia, o empréstimo de tablets foi uma solução que funcionou bem. Outro suporte fundamental seria a revisão do regime de trabalho docente. O registro atual da carga horária não reflete a realidade do trabalho, gerando uma sobrecarga que inviabiliza o tempo necessário para planejamentos mais elaborados e colaborativos. Precisariamos de um modelo que reconheça e contemple formalmente o esforço adicional demandado pela inovação pedagógica.”*

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: *“Antes de tudo, é necessário construir um consenso institucional sobre a importância e a validade da educação híbrida. Ainda persiste um preconceito entre parte do corpo docente, que vê o EaD como inferior e onde ‘ninguém aprende’. Precisamos de um debate amplo que reconheça que existem*

diferentes perfis de aprendizagem e que o modelo híbrido bem-feito pode atender a essa diversidade, potencializando o protagonismo discente. Esse reconhecimento precisa se traduzir em ações concretas: normativas claras que definam o suporte financeiro e operacional para cursos semipresenciais, a forma de lotação e contabilização da carga horária dos professores atuantes nessas modalidades, e o fim da visão de que o EaD é um 'tapa-buraco' para o presencial. A instituição precisa encarar o ensino híbrido como um caminho estratégico e sem volta, especialmente para atender ao perfil do aluno da EPT e reverter a perda de atratividade do ensino superior frente a outros interesses dos jovens. Sem essa visão estratégica e um respaldo normativo robusto, as iniciativas continuarão sendo isoladas e dependentes do esforço individual de docentes mais engajados."

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida no IFB?

Resposta: Não respondida diretamente. A atuação pode ser inferida a partir do relato sobre a promoção de discussões no colegiado, tentativas de implementar o PBL e a preocupação em criar mecanismos de registro, mesmo com as resistências encontradas.

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: *"Acho que os principais pontos foram contemplados. Como fui associando vários temas ao longo da conversa, espero que tenha ficado clara a complexidade do assunto, que envolve desde infraestrutura e regulação até aspectos culturais e geracionais."*

C.4 - Transcrição da entrevista com Gestor 4

Data da entrevista: 24 de outubro de 2025

Duração: 27 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, todos os identificadores, incluindo gênero, cargos específicos, cursos, áreas de conhecimento e referências institucionais detalhadas, foram removidos ou substituídos por termos genéricos. Pausas e marcadores conversacionais foram suavizados para melhor legibilidade, mantendo a integridade e o sentido original do discurso.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *"Na atual função, estou desde o ano passado. Antes, ocupava outra função. Somando as duas experiências, e considerando uma atuação anterior, tenho uma trajetória significativa na gestão."*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *"Não. Com sinceridade, essa experiência se tornou muito presente apenas depois da pandemia. Não me recordo de trabalhar com o remoto ou híbrido antes desse período. É possível que tenhamos feito*

alguma coisa, mas não tenho essa recordação. Minha primeira experiência como gestor [numa reflexão do marco temporal para o formato híbrido] foi no contexto pós-pandemia, onde o híbrido estava mais presente. Foi só a partir daí mesmo. Antes, eu não tinha.”

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: “A aprendizagem híbrida é aquela que acontece tanto com os meios tradicionais de ensino, aqueles relacionados a estar em sala de aula, com estudantes, numa organização tradicional de aula, e une a utilização de tecnologia que permite a aprendizagem em diferentes tempos e espaços. É o aluno continuar aprendendo fora da sala de aula usando os recursos tecnológicos. Entendo que é algo nesse sentido.”

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: “Do ponto de vista teórico, não. Nunca estudei nada na área, então não é baseado em teoria. Acho que é embasado mais na experiência que estamos vivenciando. Entendo que é mais ou menos por aí, mas não tenho um embasamento teórico. Nunca estudei profundamente o tema.”

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: “Totalmente. Quando falamos de Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, em um curso superior de tecnologia, há uma característica muito forte de formação para o trabalho, que é uma formação mais prática e focada. Entendo que pode haver limitações dependendo da área de formação. Se é uma área ligada à tecnologia da informação ou gerenciamento de dados, vejo um potencial imenso. Agora, se falamos de cursos com um forte componente de desenvolvimento e produção, onde há um foco na criação de um produto tecnológico concreto, já vejo mais limitações. Talvez se consiga trabalhar a parte conceitual e teórica a distância, mas a parte prática já fica mais complicada. Então, vejo que o híbrido teria mais possibilidades ou mais limitações dependendo do tipo de formação que se está oferecendo.”

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: “Acho que não havia regulamentação. Pelo que me lembro, não existia essa possibilidade, por exemplo, de usar carga horária de forma não presencial nos cursos. Acho que isso só se tornou uma possibilidade após a pandemia.”

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: “Acho que nossa regulação, posso estar enganado, pois precisaria revisar os detalhes, está muito ligada a delimitar cargas horárias máximas que se pode fazer no formato híbrido, seja 20% ou 30%. Ela não está muito ligada ao ‘como’. Não regula, por exemplo, que metodologia ou estratégia deve ser usada. Não há ainda essa orientação, até onde sei, sobre como fazer isso.”

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: *“Não sei sequer quantos modelos existem. Não tenho conhecimento a respeito de quais são os modelos. O que temos utilizado é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Instituição, com todos os seus recursos. O que tenho percebido, e falo de uma perspectiva limitada, pois não tenho acesso a todas as salas e não há uma análise consolidada do que é feito, é que o AVA tem sido utilizado majoritariamente como um espaço de repositório. O docente faz uma curadoria de materiais, coloca no ambiente, talvez um questionário. Até onde tenho percebido, há pouca exploração das potencialidades tecnológicas no híbrido dentro do campus, pelo menos. Não posso falar por outras unidades.”*

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: *“Isso tem sido bem discricionário do docente. Desconheço alguma orientação para essa escolha. Inclusive, não conheço uma orientação que nos informe quais são as possibilidades de trabalho com o híbrido. Não recebi nenhuma orientação nesse sentido e confesso que também nunca fui buscar. Não há uma formação para dizer: ‘olha, docentes, vocês podem trabalhar com esse e aquele formato no híbrido’. É verdade, eu nem sei quais são todos os formatos de híbrido que poderíamos adotar.”*

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: *“Acho que tem um potencial imenso, dada a realidade dos estudantes hoje. Temos muitos estudantes-trabalhadores, formais ou informais. Isso possibilita ao estudante não perder o valioso do presencial, mas também proporciona espaços onde ele tem maior autonomia na sua aprendizagem, na gestão do seu tempo e do seu conhecimento. Então, acho que tem um potencial imenso para maximizar a aprendizagem dos estudantes, na medida em que lhes dá mais autonomia.”*

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: *“Desconheço. Se existe, não chegou até mim. Mas deve ter.”*

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Sei que é difícil depositar todas as expectativas no docente, pois são inúmeras as questões associadas. Mas acho que é a formação de professores. O trabalho híbrido, especialmente com o uso dos AVAs, tem tantos recursos, tanta potencialidade. Falta uma formação sistemática. Por exemplo, às vezes a área de EaD oferece formações, mas por experiência própria, já tentei cursos sobre ferramentas específicas e foram muito rápidos, não consegui aprender. Sem querer depositar todas as expectativas no professor, mas entendendo que ele é um elemento central para extrair o melhor da tecnologia, acho que*

não temos formação adequada, sistemática e robusta para isso. Estamos usando a tecnologia de forma muito superficial. Os estudantes, por outro lado, gostam dessa parte do híbrido pela maior autonomia. Eles reconhecem isso como valioso. Então, diria que o mais importante é a capacitação docente, considerando também a disposição e o tempo dentro da jornada de trabalho para se capacitar.”

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Sim. Se eu, como docente, não sei que existem possibilidades diversas, por que eu acharia que preciso me capacitar? Se eu acho que é só colocar o material lá e botar um fórum ou um questionário... Muitas vezes se coloca um link de um formulário externo no AVA, sendo que a plataforma tem diversas possibilidades internas. Se essa informação estivesse mais clara dentro de uma política institucional, o docente poderia ver: ‘Nossa, tem essa possibilidade. Eu estou trabalhando dessa forma, acho que preciso aprender essas outras’. Pode passar por isso também.”*

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: *“Acho que... temos muitas... Fiscalizar é complexo, mas acho que a parte híbrida está muito solta. Na plataforma, cada um faz do jeito que quer. Existe uma regulamentação mínima sobre o que deve ter na sala, mas do jeito que está, não há... não sei se a palavra correta seria ‘fiscalização’, mas alguém que oriente, que diga: ‘Olha, essa sua parte remota precisa melhorar nesse sentido, por que você não coloca isso ou aquilo?’. Não é simplesmente colocar lá e não ter ninguém para verificar se aquilo é realmente efetivo para a aprendizagem, se é a melhor estratégia para aquele conteúdo no formato híbrido. Então, acho que falta isso. E entendo perfeitamente que não temos equipe, não temos pessoas para fazer esse trabalho. Mas se tivesse, seria bom, porque está largado, cada um faz do jeito que quer.”*

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida no IFB?

Resposta: *“Não tenho feito nada, basicamente. Na minha posição como gestor, acho que essa parte está mais ligada ao pedagógico. Minha atuação está muito ligada a questões burocráticas. Então, tenho feito muito pouco, mesmo. Muito pouco nesse sentido. Não tenho contribuído praticamente nada.”*

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: *“Não, não que eu esteja me lembrando no momento. Acho que não.”*

C.5 - Transcrição da entrevista com Gestor 5

Data da entrevista: 27 de outubro de 2025

Duração: 37 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, todos os identificadores, incluindo gênero, cargos específicos, cursos, áreas de conhecimento e referências institucionais detalhadas, foram removidos ou substituídos por termos genéricos.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *“Como gestor, há três anos.”*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *“Não, antes não. Foi meio que junto, no meio do processo.”*

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“É quando você mexe com as duas formas de ensino: aquela presencial tradicional dentro da sala de aula e aquela que usa algum apoio remoto, que pode ser síncrono - quando se está remoto mas presente virtualmente - ou assíncrono, quando se passa uma tarefa e espera que os alunos a cumpram em determinado período.”*

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: *“Está em documentos da instituição, especificamente nas orientações do setor de educação a distância, que explicam que tipo de atividade pode ser feita de forma síncrona e assíncrona. Existem tutoriais que dão dicas do que pode ser feito.”*

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Sim. Em termos de dedicação e preparação da aula, demanda muito mais do que o ensino presencial. É preciso trabalhar o conteúdo e ainda suprir a ausência da presença física, estimulando os estudantes e sendo bastante criativo na forma de conduzir as atividades. Acho que é mais trabalhosa em termos de tempo, pode ter resultados interessantes, mas demanda muito tempo.”*

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: *“Não, porque ingressei na Instituição no ano da pandemia, quando as aulas já haviam retornado ao presencial. Não vivenciei o período anterior.”*

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: *“Sim. Primeiro, há orientações durante eventos pedagógicos sobre as atividades em EaD. Depois, a plataforma de ensino a distância adotada pela instituição tem vários tutoriais. Entendo que ninguém deveria usar um aplicativo sem ler o manual. É a mesma coisa: é preciso fazer o mínimo de tutorial para entender como funciona. Tenho uma bagagem, mas não sei se todo mundo faz isso.”*

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: *“Pelo Projeto Pedagógico de Curso atual, pode-se usar até 40% de ensino a distância, mas está sendo revisado por causa do decreto que reduziu para 30%. Tenho conhecimento de que todos usam esse percentual, principalmente porque os calendários atuais não permitem cumprir a carga horária sem usar essas horas. Pelo que tenho visto, são basicamente quizzes, testes, textos com questionários. Mas não olho sala por sala. A área pedagógica faz essa distribuição. Já ouvi falar de bancos de dados, discussões online, entre outras atividades.”*

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: *“Há uma lista de atividades que são exemplos do que podem desenvolver, mas muito baseada na recomendação do documento do setor de EaD, basicamente transcrita para o PPC. Então, não há uma orientação pedagógica mais ativa sobre o que é mais adequado para cada curso. Está meio livre, cada um faz o que quer.”*

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: *“Olha, na maioria desse modelo em que se passa uma tarefa e o estudante a faz... Por exemplo, dei um texto que tinham que ler e debater comigo na sala de aula virtual. Fiquei de plantão, abri a sala, e ninguém apareceu. Eles tinham que ler o texto e preparar uma apresentação, mas ninguém veio. Então, não acho que participem muito nesse formato de texto e discussão. Pode ser que com outras atividades apareçam, mas não vejo muita participação.”*

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: *“Desconheço. Se existe, não chegou até mim.”*

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Acho que o domínio da tecnologia é uma barreira. Outra barreira é engajar os estudantes em uma atividade por um período determinado. Falta também o elemento básico da interação com o aluno. Na sala de aula presencial, você faz a pergunta e eles respondem. No virtual, acho que não há esse engajamento. É uma contradição, pois se engajam tanto em redes sociais, por que não numa aula? Talvez o professor não esteja preparado para atuar nessa mídia, onde há falta da presença física. Os estudantes nem ligam a câmera, seja por opção ou falta de recurso.”*

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Falta de equipamento, pois muitos estudantes não têm os recursos necessários. Falta preparo do professor para vencer a ausência física, criando abordagens diferentes. Há também resistência de alguns docentes que preferem dar aula 100% presencial, mas são obrigados a usar essa modalidade devido à carga horária. O preparo é insuficiente - têm que se virar sozinhos. A área pedagógica tem poucas pessoas para atender a todos os docentes. Questões etárias também são apontadas como um fator que influencia a adoção, com a percepção de que docentes em fases mais avançadas da carreira podem demonstrar menos predisposição para se engajar em modalidades de ensino que demandam o domínio de novas tecnologias.”*

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: *“A área pedagógica poderia fazer um piloto com um professor de cada curso que tivesse mais afinidade ou disposição, desenvolvendo quatro ou cinco atividades dedicadas, com os melhores conceitos de EaD. Esse professor poderia contaminar positivamente os outros. Quando um professor com mais facilidade começa a usar e mostrar resultados, os outros ficam interessados e perguntam como fazer. Acho que escolher alguns professores mais propensos a adotar esse modo e capacitá-los para que fiquem empolgados seria uma boa estratégia.”*

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida no IFB?

Resposta: *“Faço muito pouco em termos de divulgar ou criar. Preparo as aulas, sempre cobro algo, mas meu uso é muito tradicional: texto, podcast, vídeo, com perguntas para discussão. Em algumas, fico presente, mas os estudantes não aparecem. Não fico estimulando outros professores porque acho que é papel da área pedagógica, que não tem braço para fazer isso. Então fica naquele dilema: eu não faço porque tenho outras coisas, ninguém faz. Meu papel é tipo 5%.”*

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: *“Como ingressei na pandemia, não sei como essa modalidade surgiu. Se não existia antes da pandemia, acho que foi muito traumático. O problema é esse: não tenho opção, tenho que fazer. Na pandemia era diferente - usava-se para aula expositiva, conversando com ‘bolinhas’ [referindo-se aos avatares]. Ouvi relatos de que era ruim. Acho que quando veio a possibilidade de usar a tecnologia, não foi algo inspirador, veio para somar de forma forçada. O momento foi ruim, mas como não vivenciei, é só teoria.”*

C.6 - Transcrição da entrevista com Gestor 6

Data da entrevista: 30 de outubro de 2025

Duração: 49 minutos

Nota: Esta é uma transcrição editada e anonimizada de uma entrevista semiestruturada. Para preservar o anonimato, o cargo, a área de atuação específica e quaisquer referências que possam identificar o entrevistado ou seu setor foram completamente removidos ou generalizados.

Bloco: Contexto institucional e trajetória

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua nessa função?

Resposta: *“Estou nesta função de gestão desde 2020. Então, são cinco anos e alguns meses.”*

Pergunta 2: Antes de assumir essa função, você teve experiência com práticas ou políticas de aprendizagem híbrida? Em que contexto?

Resposta: *“Depende da concepção de híbrido que adotamos. Se entendermos como uma combinação epistemológica e metodológica, a experiência está presente desde o início da minha atuação como docente. Antes de ser gestor, atuava em uma coordenação de natureza pedagógica, mas naquela época ainda não havia tanta ação voltada para a integração entre modalidades. Estavam começando as primeiras ideias sobre o uso de percentuais de atividades não presenciais. Após a experiência da pandemia, isso aumentou consideravelmente, embora ainda ocorram alguns equívocos conceituais.”*

Bloco: Concepção e alinhamento institucional

Pergunta 3: No seu entendimento, o que caracteriza a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Penso na integração de atividades e perspectivas pedagógicas, ampliando a dimensão de tempo e espaço, indo além da tecnologia. Por exemplo, se tenho uma disciplina e faço uma parte na sala de aula, outra em atividade de campo e outra online, estou promovendo uma educação híbrida. É um protagonismo compartilhado entre docente, estudante e equipe. É uma combinação de diversos elementos, não apenas uma modalidade.”*

Pergunta 4: Essa compreensão está fundamentada em alguma perspectiva teórica, normativa ou mesmo em experiências práticas que a embasam?

Resposta: *“Quando comecei a estudar sobre o tema foi em uma disciplina de doutorado, onde produzi um artigo tratando o híbrido como metodologia. Na época, utilizei referenciais de autores consagrados. Recentemente, venho acompanhando redes de pesquisa em inovação educacional que têm se dedicado a compreender o que é educação híbrida e sua relação com a inovação.”*

Pergunta 5: E no contexto da EPT, você entende que há especificidades para a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“Acredito que existe especificidade. Precisamos considerar as bases epistemológicas da EPT: trabalho como princípio educativo, pesquisa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O híbrido ajuda a compreender nossa natureza institucional, que atende a diversos públicos. Poderia potencializar a integração entre a formação geral e a prática profissional, por exemplo. Há total relação, muito embora ainda não a realizemos plenamente.”*

Bloco: Políticas, regulamentação e orientação prática

Pergunta 6: Você saberia dizer qual era a orientação institucional sobre aprendizagem híbrida antes e depois da pandemia?

Resposta: *“Antes da pandemia, não tenho conhecimento de uma normativa ou orientação expressa. Depois, houve um movimento de muitos quererem tratar a educação híbrida como modalidade, o que gerava discussões, pois no nosso contexto legal as modalidades são bem definidas. Tratar o híbrido como metodologia demandaria uma formação específica. Não tivemos orientações consolidadas sobre educação híbrida de forma geral, mas sim sobre como integrar diferentes espaços de aprendizagem e usar tecnologias digitais.”*

Pergunta 7: Atualmente, existem diretrizes internas que orientam como, quando e por que adotar práticas híbridas em cursos superiores?

Resposta: *“No momento, não há diretrizes específicas. Estamos na expectativa de novos formatos de avaliação dos cursos superiores, devido a mudanças no marco regulatório. Talvez haja um movimento dos órgãos avaliadores para pensar nessa questão, o que poderia induzir as instituições a se voltarem para alternativas nesse sentido. Por enquanto, não temos nada institucionalizado.”*

Bloco: Modelos, práticas e critérios de implementação

Pergunta 8: Que modelos híbridos já foram implementados ou experimentados na instituição? Pode descrever um exemplo específico?

Resposta: *“Temos documentos normativos que orientam a organização de atividades não presenciais nos cursos. Existem portarias com elementos mínimos para ambientes virtuais e diretrizes de avaliação que podem ser empregadas em contextos que mesclam momentos presenciais e remotos. Há um esforço em informar o corpo docente sobre como diferentes espaços de aprendizagem podem se integrar. Talvez esse seja o movimento mais próximo do que temos por práticas híbridas atualmente.”*

Pergunta 9: Quais critérios (pedagógicos, técnicos, curriculares) são usados para decidir qual modelo adotar em determinado curso ou disciplina?

Resposta: *“O primeiro critério são as normativas, internas e externas. O critério pedagógico ainda está muito sob a autonomia do docente, respeitando a pluralidade de concepções. Metodologicamente, a escolha pode ser da familiaridade que o docente tem com aquela metodologia, atrelada à sua formação e experiência. Avaliamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) com base em um checklist que considera normativas e questões caras à instituição, como integração e a relação ensino-pesquisa-extensão.”*

Bloco: Engajamento discente e avaliação

Pergunta 10: Na sua percepção, como as práticas híbridas têm impactado o engajamento e a participação dos estudantes?

Resposta: *“A ideia do protagonismo é fundamental para o engajamento, fazendo com que se sintam mais instigados. No entanto, há um histórico em que o estudante não foi cobrado a ter essa postura protagonista. A instituição tem um potencial muito grande por meio de projetos integradores. Já vivenciei casos de estudantes que, por terem participado de projetos de pesquisa na educação básica, chegam ao ensino superior com uma bagagem diferenciada. Ações que incentivam a pesquisa aplicada são muito significativas.”*

Pergunta 11: A instituição dispõe de dados ou mecanismos de feedback para avaliar a efetividade dessas práticas?

Resposta: *“Não. Estamos desenvolvendo um módulo no sistema de gestão para registro de atividades de pesquisa e extensão. No caso do ensino, ainda não temos isso sistematizado. O registro é um desafio, e o feedback está mais distante. O que vemos como feedback são ações mais micro, do proponente do projeto. Mas não temos algo institucionalizado.”*

Bloco: Desafios e condições institucionais

Pergunta 12: Tomando como referência o conceito de “processo híbrido” apresentado no Parecer CNE/CP 34/2023, na sua percepção, quais têm sido os principais obstáculos para concretizar essa proposta na prática?

Resposta: *“Esse conceito demanda organização curricular intencional, prevista no PPC. O desafio principal é a formação dos professores. A abordagem híbrida requer uma oferta com qualidade, o que perpassa uma boa formação. Muitos docentes ainda questionam responsabilidades sobre mediação em atividades não presenciais, demonstrando uma incompreensão do processo. Outro desafio é a infraestrutura, tanto dos campi quanto dos estudantes (conexão, equipamentos). O acompanhamento pelos campi também é um ponto crítico e ainda frágil. Após a inclusão no PPC, parece que tudo se resolve, mas é preciso garantir que a integração esteja de fato acontecendo.”*

Pergunta 13: Pensando nesses obstáculos, que condições de suporte institucional você considera mais críticas para viabilizar a aprendizagem híbrida?

Resposta: *“A formação é algo em que se tem investido, com a contratação de profissionais para apoiar as formações nos campi. O suporte técnico contínuo para ambientes virtuais também é crucial. Para práticas híbridas que envolvem atividades de campo, é importante a infraestrutura dos campi, transporte e previsão orçamentária para projetos que integrem ensino, pesquisa e extensão.”*

Bloco: Perspectivas e papel do gestor

Pergunta 14: E, indo além dessas condições, que tipo de ação ou estratégia institucional você enxerga como fundamental para consolidar a aprendizagem híbrida de forma sustentável na EPT?

Resposta: *“A inclusão de um indicador no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é fundamental. Mas, antes disso, é preciso que a instituição construa um conceito para educação híbrida e crie uma resolução com diretrizes. O caminho é a integração entre diferentes espaços e tempos de aprendizagem, contemplando projetos e parcerias, com base no engajamento de estudantes e servidores.”*

Pergunta 15: Na sua posição específica como [cargo do entrevistado], como você avalia sua própria atuação e participação para fazer avançar o entendimento e a implementação da aprendizagem híbrida no IFB?

Resposta: *“Sinto que precisamos avançar mais, estudando e nos aproximando de redes de pesquisa na área. Começar por essa integração seria um bom caminho, mas não depende apenas de um setor. Talvez possamos levantar isso e chamar outros setores para dialogar. Ainda não temos uma ação sistematizada especificamente para educação híbrida, mas fazemos ações que podem se enquadrar nesse contexto.”*

Pergunta 16: Há algo mais que você considere fundamental e que não foi abordado?

Resposta: *“Acho que está bem completo. Ainda precisamos caminhar muito. Sua pesquisa será fundamental. A partir da identificação do que já é feito e do qual ainda não nos demos conta, acredito que com a educação híbrida o movimento é parecido. Fazemos muitas coisas que, entendidas nesse contexto amplo de combinação e integração intencional, já se configuram como híbridas. Talvez só precisemos parar para sistematizar e traçar rotas estratégicas para difundir isso de forma mais institucional.”*

Apêndice D - Dados docentes

D.1 - Frequências e percentuais: questões demográficas

Tabela 11 - Frequências e percentuais - questões demográficas docentes (n = 33)

Variável	Categoria	Nº	%
Q1 - Tempo de docência no ES	1-5 anos	4	12.1
	6-10 anos	8	24.2
	11-15 anos	14	42.4
	+15 anos	6	18.2
	Não informou	1	3.0
Q2 - Área de atuação principal	Ciências Exatas e da Terra	5	15.2
	Engenharias	2	6.1
	Ciências da Saúde	2	6.1
	Ciências Agrárias	2	6.1
	Linguística, Letras e Artes	3	9.1
	Ciências Sociais Aplicadas	14	42.4

	Ciências Humanas	1	3.0
	Outras	2	6.1
	Não informou	2	6.1
Q3 - Formação académica	Graduação	0	0.0
	Especialização	0	0.0
	Mestrado	12	36.4
	Doutorado	18	54.5
	Pós-doutorado	3	9.1
	Apenas graduação	11	33.3
Q4 - Cursos que leciona	Graduação e pós-graduação	16	48.5
	Apenas pós-graduação	6	18.2
	Efetivo	31	93.9
Q5 - Vínculo institucional	Temporário	2	6.1
	Visitante	0	0.0
	Até 20h	0	0.0
Q6 - Carga horária semanal	21-30h	1	3.0
	31-40h	3	9.1
	+40h	29	87.9

Q7 - Habilidade com tecnologias	Básica	2	6.1
	Intermediária	24	72.7
	Avançada	7	21.2
Q8 - Utiliza formato AH	Nunca	1	3.0
	Raramente	2	6.1
	Ocasionalmente	1	3.0
	Frequentemente	12	36.4
	Sempre	17	51.5

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

D.2 - Frequências e percentuais: questões de escolha única

Tabela 12 - Frequências e percentuais: questões de escolha única ($n = 32$)

Questão	Opção de resposta	Nº	%
Q9 - Definição de AH	Combinação mecânica presencial/online	0	0.0
	Alternância de espaços físicos/virtuais	6	18.8
	Integração intencional com <i>design</i> pedagógico	18	56.3
	Uso de tecnologias digitais no presencial	8	25.0

	Outro	0	0.0
Q10 - Cursos com AH	Todos os cursos que leciono	12	37.5
	Apenas alguns cursos específicos	15	46.9
	Nenhum curso	5	15.6
Q11 - Frequência atividades	Todas as disciplinas	17	53.1
	Apenas algumas disciplinas	15	46.9
	Nenhuma disciplina	0	0.0
Q12 - Transformação pós-pandemia	Não mudou, mantenho o mesmo formato	0	0.0
	Práticas pontuais para formato estruturado	9	28.1
	Formato estruturado para práticas pontuais	1	3.1
	Mudança qualitativa (metodologias/ferramentas)	17	53.1
	Não tenho como avaliar	5	15.6
Q13 - Principais efeitos	Maior engajamento dos estudantes	14	43.8
	Desenvolvimento de autonomia discente	4	12.5
	Melhoria na qualidade do aprendizado	10	31.3

	Aumento da carga de trabalho docente	3	9.4
	Outros efeitos	1	3.1
Q14 - Participação em formação	Nenhuma formação específica	10	31.3
	Apenas formações pontuais	5	15.6
	Formações regulares, mas insuficientes	13	40.6
	Formação contínua e adequada	4	12.5
	Formação docente continuada	12	37.5
Q15 - Instituição deveria investir	Infraestrutura tecnológica	16	50.0
	Suporte técnico-pedagógico	2	6.3
	Contratação de equipe multidisciplinar	2	6.3
	Outros	0	0.0

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

D.3 - Estatísticas descritivas completas: escalas *Likert*

Tabela 13 - *Estatísticas descritivas completas das escalas Likert (n = 32)*

Item	Descrição	M	DP	Moda	% Concorda	% Neutro	% Discorda
------	-----------	---	----	------	---------------	-------------	---------------

Q16	Clareza conceitual sobre AH	4.41	0.62	5	87.5	12.5	0.0
Q17	Articulação teoria-prática	3.94	0.84	4	71.9	21.9	6.2
Q18	Engajamento discente	4.13	0.72	4	78.1	21.9	0.0
Q19	Flexibilidade	4.47	0.62	5	90.6	9.4	0.0
Q20	Diversificação estratégias	4.56	0.56	5	93.8	6.2	0.0
Q21	Autonomia estudantil	4.22	0.75	4	81.3	18.7	0.0
Q22	Inovação na EPT	4.16	0.76	4	78.1	21.9	0.0
Q23	Metodologias ativas	4.13	0.72	4	78.1	21.9	0.0
Q24	Ampliação interação	3.59	0.91	4	53.1	40.6	6.3
Q25	Planejamento exige mais tempo	4.38	0.71	5	87.5	12.5	0.0
Q26	Atividades online complementam	4.03	0.85	4	71.9	25.0	3.1
Q27	Práticas claras e organizadas	4.12	0.78	4	75.0	25.0	0.0
Q28	Uso intencional ferramentas	4.13	0.78	4	75.0	25.0	0.0
Q29	Formação adequada	2.97	1.09	3	21.9	40.6	37.5

Q30	Suporte pedagógico institucional	2.50	1.09	2	12.5	31.3	56.2
Q31	Suporte técnico adequado	2.97	1.09	3	21.9	40.6	37.5
Q32	Valorização institucional	2.94	1.11	3	21.9	37.5	40.6
Q33	Resistência institucional	2.44	1.09	2	12.5	31.3	56.2
Q34	Acompanhamento avaliação	3.13	0.96	3	34.4	46.9	18.7
Q35	Manutenção/ampliação AH	3.81	0.91	4	65.6	31.3	3.1

Nota. Dados da pesquisa, 2025. M = Média; DP = Desvio Padrão. Escala *Likert* de 5 pontos (1 = Discordo Totalmente a 5 = Concordo Totalmente). % Concorda = soma dos percentuais das categorias 4 e 5; % Neutro = categoria 3; % Discorda = soma dos percentuais das categorias 1 e 2.

D.4 - Frequências e percentuais - questões "marque todas que aplicam"

Tabela 14 - Frequências e percentuais: questões "marque todas que aplicam" (n = 32)

Questão	Opção de resposta	Nº	%
Q36 - Modelos de AH utilizados	Sala de aula invertida	21	65.6
	Rotação por estações	7	21.9
	Laboratório rotacional	7	21.9
	Modelo flex	8	25.0
	Outros	0	0.0

Q37 - Ferramentas tecnológicas	Ambiente Virtual de Aprendizagem	32	100.0
	Google Classroom	25	78.1
	Google Meet/Zoom	23	71.9
	Microsoft Teams	7	21.9
	WhatsApp	17	53.1
	YouTube	23	71.9
	Plataformas específicas da área	6	18.8
	Outras ferramentas	5	15.6
	Nenhuma	0	0.0
Q38 - Estratégias pedagógicas	Aprendizagem Baseada em Problemas	19	59.4
	Aprendizagem Baseada em Projetos	26	81.3
	Estudos de Caso	30	93.8
	Gamificação	15	46.9
	Sala de Aula Invertida	19	59.4
	Rotação por Estações	9	28.1
	Rotação entre pares	3	9.4
	Discussões Online	23	71.9
	Outras estratégias	13	40.6
	Nenhuma	0	0.0
Q39 - Recursos utilizados	Videoaulas	18	56.3

	Apresentações de slides	24	75.0
	Textos em PDF	10	31.3
	Quiz/Questionários online	31	96.9
	Fóruns de discussão	19	59.4
	Atividades colaborativas	24	75.0
	Simulações/virtual labs	5	15.6
	Outros recursos	0	0.0
Q40 - Métodos de avaliação	Provas online	25	78.1
	Trabalhos escritos	18	56.3
	Apresentações	14	43.8
	Portfólios	7	21.9
	Participação em fóruns	9	28.1
	Autoavaliação	10	31.3
	Avaliação entre pares	15	46.9
	Projetos práticos	28	87.5
	Outros métodos	0	0.0
Q41 - Desafios na implementação	Sobrecarga de trabalho	22	68.8
	Falta de tempo para planeamento	19	59.4
	Resistência institucional	16	50.0
	Falta de formação específica	15	46.9

	Infraestrutura tecnológica inadequada	11	34.4
	Dificuldade de avaliação	11	34.4
	Falta de suporte técnico	21	65.6
	Falta de suporte pedagógico	18	56.3
	Resistência discente	14	43.8
	Outros desafios	0	0.0
Q42 - Tipos de formação necessários	Design instrucional para AH	27	84.4
	Uso de ferramentas tecnológicas	17	53.1
	Metodologias ativas	22	68.8
	Avaliação em ambientes híbridos	19	59.4
	Mediação pedagógica online	21	65.6
	Outras formações	0	0.0
Q43 - Aspectos a desenvolver	Políticas institucionais claras	15	46.9
	Infraestrutura tecnológica	21	65.6
	Formação docente continuada	17	53.1
	Suporte técnico especializado	18	56.3
	Suporte pedagógico	23	71.9
	Reconhecimento do trabalho docente	18	56.3
	Avaliação institucional da AH	15	46.9
	Outros aspectos	17	53.1

Nota. Dados da pesquisa, 2025. Percentuais calculados sobre o total de respondentes (n = 32). Os valores podem somar mais de 100% por ser questão de múltipla escolha.

D.5 - Respostas abertas: Experiências bem-sucedidas (Q44)

Quadro 8 - Respostas à pergunta Q44

ID Docente	Resposta anonimizada
D01	Já realizei Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Foi compartilhado com os estudantes, por meio de um editor de texto online, um roteiro de aprendizagem com um problema, objetivos e material de referência. Os estudantes preenchiam esse roteiro de forma online, eu conseguia ir corrigindo e dando feedback online, e ao final os grupos tiveram que apresentar a solução para o problema de forma presencial.
D02	Geralmente utilizo textos que trazem exemplos interessantes sobre os tópicos da ementa. Esses textos ou podcasts são sempre acompanhados de atividades avaliativas, geralmente perguntas para reflexão.
D04	Solicitei aos alunos que buscassem uma organização onde gostariam de trabalhar, entrevistassem um(a) empregado(a) de lá e postassem um vídeo de até 3 minutos.
D05	Realização de diagnósticos organizacionais verificando e avaliando práticas de empresas.
D06	Todas as minhas turmas têm um grupo de mensagens instantâneas comigo, da disciplina. Se torna no melhor fórum de todos, pois quando o professor não está online, não responde a uma dúvida, há sempre um colega que ajuda e outros que corrigem o que foi sugerido. Muito, muito rico. É a ferramenta que eles mais usam.
D10	Utilizei ferramentas digitais no ensino de cálculo de estatística aplicada, com aulas presenciais apoiadas em atividades do mundo digital, como simulações de problemas, dados, dentre outros recursos.
D11	Aprendizagem baseada em problemas.
D12	Muito cansativo, demanda muito tempo e preparo. No formato híbrido o professor tem que assumir diferentes papéis, como conteudista, designer, tutor e não é preparado ou reconhecido. Desmotivador.

D15	Alunos se dedicaram a resolver um problema estruturado, real, de um empreendimento local, fazendo discussão remota, levantamento de dados, escrita em ambiente em nuvem e colaborativo, tendo momentos síncronos dirigidos e plantão de dúvidas online, que geraram resultados muito interessantes.
D16	Trabalho em grupo sobre Plano Estratégico e Mestre de Produção de um produto escolhido pelos alunos, realizado de forma híbrida na disciplina de Planeamento e Controle da Produção.
D23	Sala de aula invertida, com debate em sala de aula.
D25	Tenho trabalhado com PBLs de forma híbrida. Compartilho um documento online, com um problema, objetivos de aprendizagem e as referências. Os alunos vão preenchendo o documento compartilhado e depois, em aula presencial, fazem uma apresentação e vou alinhando os conteúdos.
D26	Memorial.
D30	Utilização de aplicativos de quiz. Criação de jogo online para competição entre estudantes.
D32	Videoaulas dos conteúdos, as quais substituíram os atendimentos individuais aos estudantes.
D33	PBL na época da pandemia.

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

D.6 - Respostas à pergunta: "Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?" (Q45)

Quadro 9 - Respostas à Pergunta Q45

ID Docente	Resposta anonimizada
D01	Investir em capacitação para os professores, principalmente quanto ao planeamento das atividades. Muitos cursos possuem carga em EaD prevista no projeto pedagógico, mas as atividades online ainda são usadas muitas vezes como "tapa-buraco". Falta um planeamento, inclusive falta um aviso prévio aos

	estudantes de que as atividades serão postadas no AVA com certa antecedência.
D02	Estímulo a projetos que envolvam professores de diferentes cursos.
D03	Cultura organizacional.
D04	Tornar obrigatório o mínimo de 20% da carga em atividades online/híbridas.
D05	Não sei dizer.
D06	Integração das ferramentas de produtividade em nuvem (email, editores de texto, reuniões online) com o AVA e os sistemas acadêmicos.
D10	Mais laboratórios para utilização de softwares específicos, mais disponibilidade de equipamentos e acesso à Internet aos estudantes. Infraestrutura é essencial. A formação e capacitação docente também é muito importante. Políticas pedagógicas e regras claras para sua aplicação são necessárias.
D11	Na realidade, acredito cada vez mais no ensino 100% presencial para um dado público e 100% virtual para outro. O híbrido que creio que seria mais funcional seria aquele que mais se aproximasse do modelo online. Minha sugestão é por buscar amparo legal para percentuais maiores ou a definição de nova modalidade de ensino: híbrido.
D12	Precisamos de profissionais para ajudar o professor na construção e operacionalização da disciplina.
D14	Formações de docentes para ampliar a capacidade de utilização das ferramentas do AVA, que são inúmeras.
D16	Formação de Grupos de Trabalho por curso nos campi para iniciar a discussão e implementação de projetos-piloto.
D17	Penso que deve haver uma preparação dos discentes para o formato híbrido.
D22	As respostas anteriores já atendem essa questão.
D23	Mais professores implementando a aprendizagem híbrida.

D25	Investimento em capacitação docente para que as atividades híbridas de fato contribuam com objetivos de aprendizagem e não sejam somente "tapa-buraco" para reposição de aulas.
D26	Capacitação e equipe multidisciplinar para suporte tecnológico.
D28	Formação/Capacitação Docente.
D30	O intercâmbio entre experiências práticas de aprendizagem híbrida seria uma oportunidade interessante. Além disso, o investimento em laboratórios para o desenvolvimento de práticas de gestão e um projeto com maior integração entre as disciplinas do curso poderiam contribuir.
D32	Sem sugestão.
D33	Capacitação técnica dos professores nos elementos mais fundamentais da didática, anteriores a qualquer tipo de metodologia.

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

Apêndice E - Dados discentes

E.1 - Frequências e percentuais: Perfil demográfico completo

Tabela 15 - *Frequências e percentuais: Perfil demográfico completo dos discentes*

Variável	Categoria	Nº	%
Q1 - Curso	Curso "I"	21	53.8
	Curso "F"	18	46.2
Q2 - Período	Inicial (1º-2º)	8	20.5
	Intermediário (3º-4º)	17	43.6
	Final (5º-6º)	14	35.9
Q3 - Faixa etária	Até 20 anos	8	20.5

	21-25 anos	21	53.8
	26-30 anos	4	10.3
	31-35 anos	3	7.7
	+35 anos	3	7.7
Q4 - Género	Feminino	14	35.9
	Masculino	22	56.4
	Não-binário	1	2.6
	Prefiro não informar	2	5.1
Q5 - Renda familiar	Até 1 salário-mínimo	13	33.3
	1-2 salários-mínimos	11	28.2
	2-3 salários-mínimos	7	17.9
	3-5 salários-mínimos	2	5.1
	+5 salários-mínimos	6	15.4
Q6 - Situação trabalho	Não trabalha	21	53.8
	Trabalha meio período	3	7.7
	Trabalha período integral	10	25.6
	Estagiário	1	2.6
	Bolsista	4	10.3
Q7 - Dispositivos	Smartphone	31	79.5

Q8 - Qualidade internet	Notebook	26	66.7
	Tablet	6	15.4
	Desktop	13	33.3
	Excelente	7	17.9
	Boa	21	53.8
Q9 - Videoconferências	Regular	5	12.8
	Ruim	5	12.8
	Sem acesso	1	2.6
Q10 - Contato com AH	Sem dificuldades	20	51.3
	Dificuldades ocasionais	14	35.9
	Dificuldades frequentes	3	7.7
	Não participa	2	5.1
Q10 - Contato com AH	Nunca	12	30.8
	Raramente	11	28.2
	Ocasionalmente	10	25.6
	Frequentemente	6	15.4

Nota. Dados da pesquisa, 2025. Amostra completa de 39 discentes, incluindo os 12 sem contato com AH.

E.2 - Frequências e percentuais: Questões de escolha única

Tabela 16 - *Frequências e percentuais: Questões de escolha única discentes com experiência em AH*

Questão	Opção de resposta	Nº	%
Q11 - Definição de AH	Combinação mecânica presencial/online	11	40.7
	Alternância de espaços físicos/virtuais	9	33.3
	Integração intencional com redesenho pedagógico	4	14.8
	Uso de tecnologias digitais no presencial	3	11.1
Q12 - Curso oferece AH	Sim, de forma estruturada	12	44.4
	Sim, mas de forma pontual	12	44.4
	Não	3	11.1
	Não sei informar	0	0.0

Nota. Dados da pesquisa, 2025. Amostra restrita aos 27 discentes que tiveram contato com AH.

E.3 - Estatísticas descritivas completas: Escalas *Likert* (apenas com experiência em AH)

Tabela 17 - *Estatísticas descritivas completas das Escalas Likert: Discentes com experiência em AH*

Item	Descrição	M	DP	Moda	% Concorda	% Neutro	% Discorda
Q13	Diferenciar atividades presenciais/online	4.44	0.64	5	88.9	11.1	0.0

Q14	Integração adequada entre momentos	3.93	0.83	4	70.4	25.9	3.7
Q15	Experiências mais interessantes	3.15	1.04	3	29.6	40.7	29.6
Q16	Aumentou interesse pelas aulas	3.19	1.01	3	33.3	40.7	25.9
Q17	Motivação para participar	3.81	0.89	4	66.7	29.6	3.7
Q18	Autonomia nos estudos	3.59	0.93	4	55.6	37.0	7.4
Q19	Inovação na EPT	4.07	0.78	4	77.8	22.2	0.0
Q20	Melhorou compreensão conteúdos	3.30	0.97	3	37.0	44.4	18.5
Q21	Aplicação prática conhecimentos	3.26	0.96	3	37.0	40.7	22.2
Q22	Desenvolvimento de habilidades	3.74	0.86	4	63.0	33.3	3.7
Q23	Dificuldade de adaptação	2.52	1.09	2	14.8	33.3	51.9
Q24	Redução interação social	3.11	1.12	3	37.0	29.6	33.3
Q25	Desmotivação estudo sozinho	2.52	1.09	2	14.8	33.3	51.9
Q26	Dificuldade equilibrar atividades	2.37	1.09	2	11.1	33.3	55.6
Q27	Práticas claras e organizadas	3.67	0.92	4	59.3	33.3	7.4
Q28	Uso eficaz de ferramentas	3.81	0.85	4	66.7	29.6	3.7

Q29	Materiais online de qualidade	4.26	0.71	4	85.2	14.8	0.0
Q30	Atividades práticas complementares	3.93	0.78	4	74.1	25.9	0.0
Q31	Suporte técnico adequado	3.59	0.93	4	55.6	37.0	7.4
Q32	Satisfação com experiência AH	3.41	0.93	3	44.4	44.4	11.1
Q33	Manutenção/implantação AH	3.63	0.93	4	59.3	33.3	7.4

Nota. Dados da pesquisa, 2025. M = Média; DP = Desvio Padrão. Escala Likert de 5 pontos (1 = Discordo Totalmente a 5 = Concordo Totalmente). % Concorda = soma dos percentuais das categorias 4 e 5; % Neutro = categoria 3; % Discorda = soma dos percentuais das categorias 1 e 2. Amostra restrita aos 27 discentes que tiveram contato com AH.

E.4 - Frequências e percentuais - questões "marque todas que aplicam"

Tabela 18 - Frequências e percentuais: Questões "marque todas que aplicam" discentes com experiência em AH

Questão	Opção de resposta	Nº	%
Q34 - Modelos de AH vivenciados	Sala de aula invertida	16	59.3
	Rotação por estações	12	44.4
	Laboratório rotacional	8	29.6
	Modelo flex	3	11.1
	Outros	0	0.0
Q35 - Benefícios da AH	Flexibilidade de horários	24	88.9

	Desenvolvimento competências digitais	17	63.0
	Personalização ritmo aprendizagem	15	55.6
	Melhor integração teoria-prática	14	51.9
	Aumento autonomia	12	44.4
	Melhor aproveitamento tempo	7	25.9
	Redução custos com deslocamento	5	18.5
	Outros benefícios	0	0.0
Q36 - Desafios enfrentados	Redução interação social	15	55.6
	Dificuldade equilibrar atividades	10	37.0
	Desmotivação estudo autónomo	12	44.4
	Problemas de conexão internet	8	29.6
	Falta clareza nas expectativas	7	25.9
	Dificuldade adaptação ao formato	7	25.9
	Falta suporte técnico adequado	5	18.5
	Limitações acesso a dispositivos	4	14.8
	Outros desafios	3	11.1
Q37 - Ferramentas tecnológicas	Ambiente Virtual de Aprendizagem	14	51.9
	Google Classroom	13	48.1
	Google Meet/Zoom	20	74.1
	Microsoft Teams	5	18.5

Q38 - Recursos utilizados	WhatsApp	15	55.6
	YouTube	14	51.9
	Plataformas específicas da área	4	14.8
	Outras ferramentas	7	25.9
	Nenhuma	0	0.0
	Videoaulas	12	44.4
	Apresentações de slides	3	11.1
	Textos em PDF	25	92.6
	Quiz/Questionários online	10	37.0
	Fóruns de discussão	21	77.8
Q39 - Aspectos a desenvolver	Atividades colaborativas	7	25.9
	Outros recursos	0	0.0
	Melhor integração entre momentos	17	63.0
	Mais atividades práticas online	11	40.7
	Melhor comunicação docente-discente	6	22.2
	Mais flexibilidade de prazos	12	44.4
	Melhor qualidade materiais	14	51.9
	Mais suporte técnico	11	40.7
	Mais formação para uso das ferramentas	11	40.7
	Outros aspectos	0	0.0

Nota. Dados da pesquisa, 2025. Percentuais calculados sobre o total de respondentes com experiência em AH (n = 27). Os valores podem somar mais de 100% por ser questão de múltipla escolha. Amostra restrita aos 27 discentes que tiveram contato com AH.

E.5 - Respostas à pergunta: "Quais os principais desafios ou dificuldades que você enfrenta atualmente para realizar o curso?" (Q40)

Quadro 10 - Respostas à pergunta Q40

ID Discente	Resposta anonimizada
DC01	Falta de uma internet adequada no campus.
DC02	Dificuldade em conciliar trabalho com os estudos devido às cargas horárias e dificuldade de deslocamento.
DC03	Por ser totalmente presencial e com matérias de manhã e à tarde, sou impedido(a) de estagiar ou trabalhar, prolongando meu período de permanência na instituição por não poder cursar todas as matérias, o que chega a ser inviável continuar no curso devido a dificuldades sociais.
DC05	Nenhuma, moro perto da instituição.
DC06	A conciliação entre estudos e trabalho, e também a falta de matérias presenciais em turnos diversos (entendo que está relacionado a questões orçamentárias).
DC07	Qualidade da internet.
DC12	Até o momento, o fato de praticamente todas as matérias serem presenciais.
DC13	Conciliar trabalho e faculdade; não tenho computador e tenho que estudar apenas na instituição, que fica longe da minha casa.
DC17	Organizar os meus horários de estudo.
DC18	Qualidade da internet.

DC21	Apreender o conteúdo ministrado online.
DC25	Não estou tendo dificuldade alguma.
DC26	Ter melhor entendimento de como fazer trabalhos utilizando as ferramentas no computador.
DC28	Tenho muita dificuldade de focar quando as atividades são remotas.
DC34	Dificuldades financeiras e estabilidade no trabalho.
DC40	A obrigatoriedade da presença física em sala de aula, devido à longa distância percorrida (mais de 40 km) e ao alto custo da alimentação próxima ao campus, que impacta significativamente o orçamento mensal.

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

E.6 - Respostas à pergunta: "Que sugestões você daria para aprimorar a implementação da aprendizagem híbrida na sua instituição?" (Q41)

Quadro 11 - Respostas à pergunta Q41

ID Discente	Resposta anonimizada
DC01	Um sistema mais adequado, intuitivo e fácil de utilizar para a realização das atividades.
DC02	Que a instituição consiga dar o suporte presencial adequado quando necessário.
DC03	Matérias com baixa carga horária e optativas poderiam ser online, pelo AVA e por meio de videoconferências.
DC05	Não se aplica.
DC06	Capacitação frequente dos docentes com o uso de novas tecnologias; permitir a criação de currículos mais criativos; maior flexibilidade e menor burocracia para realização de créditos oferecidos entre todos os cursos e campi. Maior investimento na estruturação de um sistema melhor de controle acadêmico.

	Melhora dos canais de divulgação e comunicação institucionais. No meu ponto de vista, uma educação híbrida não é apenas o casamento entre online e presencial, mas também um processo de formação multidisciplinar, não resumindo o aluno a uma única área de atuação. O uso de tecnologias deveria nos conectar com o mundo, mas por vezes nos afasta da realidade e dos desafios que nela existem.
DC07	Mais horas de aula online.
DC12	Oferecer todas as disciplinas possíveis no formato híbrido.
DC13	Cronograma atualizado e tempo maior para a realização das atividades.
DC18	Atividades mais interessantes no ambiente online. Inovação nas atividades, saindo um pouco do formato tradicional de perguntas e respostas.
DC21	Não sei opinar. Conscientemente, sei que a modalidade virtual tende a expandir, porém sou adepta ao modelo presencial.
DC25	Tem que haver comprometimento de todos: docentes, discentes e principalmente da instituição.
DC26	Não sei, pois gosto de aula presencial, onde há a interação direta entre professor e aluno em sala.
DC28	Que fossem disponibilizadas videoaulas nas atividades assíncronas.
DC34	Criar novos projetos escolares.
DC40	Oferecer em média 60% do conteúdo de forma online, já que a maior parte é baseada na leitura de slides e não há tanta fomentação de debates ou exercícios criativos. Deixar as avaliações e encontros para trabalhos em grupo como momentos presenciais.

Nota. Dados da pesquisa, 2025.

Apêndice F - Dados brutos consolidados

F.1 - Base de dados docentes (valores brutos anonimizados)

| ID_Docente | Carimbo_data_hora | Tempo_docencia | Area_atuacao | Formacao | Cursos | Vinculo | Carga_horaria | Nivel_tech | Tempo_hibrido | Definicao_hibrida | Cursos_hibridos | Frequencia_hibrida | Transformacao_pandemia | Efeitos_aprendizagem | Formacao_especifica | Investir_hibrido | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 | Q22 | Q23 | Q24 | Q25 | Q26 | Q27 | Q28 | Q29 | Q30 | Q31 | Q32 | Q33 | Q34 | Q35 | Modelos_hibridos | Ferramentas | Estrategias | Recursos | Avaliacoes | Desafios | Formacao_neces | Aspectos_desenvolver | Experiencia | Sugestoes |

| DOC1 | 27/09/2025 11:19:36 | 5-10 anos | Ciências Agrárias | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Curso "F" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece processo | Não, busca próprio | Sim, prioridade | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 | 3 | Sala invertida; Modelo flex | AVA; Videoconf; Colab; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Sala invertida | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Relatórios | Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Gestão tempo | Capacitação técnica; Gestão tempo | Infraestrutura; Metodologias avaliação; Integração | PBL com Google Docs | Capacitação planejamento |

| DOC2 | 29/09/2025 19:27:06 | 2-5 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Avançado | 1-3 anos | Combinação planejada | Curso "I" | Pontual | Não avalia | Requer apoio institucional | Sim, instituição | Manter atual | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas terceiros; Podcasts; PDFs | Provas presenciais; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | Textos com exemplos e reflexões | Projetos entre cursos |

| DOC3 | 29/09/2025 20:49:32 | 10-20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Presencial com online | Curso "I" | Estruturada | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Sim, instituição | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | Sala invertida; Rotação | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Rotação; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Suporte técnico; Acessibilidade | [Vazio] | Cultura organizacional |

| DOC4 | 29/09/2025 21:48:07 | 10-20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Mestrado | Curso "I" | Substituto | 40h | Intermediário | Não uso, pretendo | Combinação planejada | Curso "I" | Pontual | De estruturado para pontual | Requer apoio institucional | Não, busca próprio | Sim, gradual | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | Não sabe identificar | AVA; Videoconf; Plataformas vídeo; Apps área | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; Podcasts; PDFs | Provas presenciais; online; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Sobrecarga correção; Engajamento | Capacitação técnica; Design instrucional; Avaliação | Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico | Entrevista com empregado em vídeo | 20% mínimo online |

| DOC5 | 30/09/2025 09:53:06 | >20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Mestrado | Ambos | Efetivo | 30h | Avançado | >3 anos | Presencial com online | Ambos | Estruturada | De pontual para estruturado | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, gradual | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |

2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | Sala invertida | AVA; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo | Estudos caso; ABP; Aulas multimídia | PDFs; Fóruns; Questionários | Provas online; Portfólios; Relatórios | Sobrecarga; Gestão tempo | Capacitação técnica | Políticas; Engajamento | Diagnósticos empresariais | Não sabe dizer |

| DOC6 | 30/09/2025 21:59:01 | 5-10 anos | Ciências Humanas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Avançado | >3 anos | Modelo intencional | Curso "I" | Estruturada | De pontual para estruturado | Aulas dinâmicas e engajadoras | Sim, instituição | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | Sala invertida; Projeto Integrador | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo | Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida; Aulas multimídia; Fórum WhatsApp | Videoaulas próprias; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; Projetos; Autoavaliação; Fóruns; Relatórios; Tarefas | Infraestrutura; Dificuldades técnicas; Sobrecarga correção | Metodologias ativas; Avaliação | Infraestrutura; Integração; Acessibilidade | WhatsApp como fórum | Integração Google Workspace |

| DOC7 | 05/10/2025 15:53:43 | 10-20 anos | Multidisciplinar | Mestrado | Ambos | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Ambos | Estruturada | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Sim, cursos externos | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo; Simuladores | PBL; Estudos caso; ABP; Sala invertida; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Projetos; Portfólios; Apresentações; Relatórios | Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Engajamento | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Gestão tempo | Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Engajamento | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC8 | 09/10/2025 16:09:35 | 10-20 anos | Engenharias | Pós-doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Modelo intencional | Curso "I" | Pontual | Mudou metodologias | Aulas dinâmicas e engajadoras | Não, busca próprio | Sim, gradual | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | Não sabe identificar | AVA; Colab; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP | PDFs; Questionários | Provas presenciais; Projetos; Apresentações; Relatórios | Resistência estudantes; Falta formação; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC9 | 09/10/2025 16:35:17 | >20 anos | Engenharias | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Combinação planejada | Curso "F" | Estruturada | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Sim, instituição | Sim, gradual | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | Sala invertida; Modelo flex | AVA; Videoconf; Redes sociais | PBL; Estudos caso; ABP; Sala invertida; Instrução pares; Aulas multimídia | Videoaulas próprias; PDFs; Fóruns; Questionários; Simulações | Provas presenciais; Projetos; Portfólios; Fóruns; Relatórios | Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Gestão tempo | Formação docente; Políticas; Integração; Suporte técnico | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC10 | 09/10/2025 18:14:48 | 2-5 anos | Ciências Exatas e da Terra | Mestrado | Ambos | Efetivo | DE | Avançado | >3 anos | Combinação planejada | Ambos | Estruturada | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Sim, cursos externos | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | Rotação; Modelo flex | AVA; Videoconf; Redes sociais; Plataformas vídeo; Apps área | Estudos caso; ABP; Gamificação; Rotação; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Questionários; Simulações | Provas online; Projetos; Portfólios; Autoavaliação; Fóruns; Relatórios | Infraestrutura; Sobrecarga; Falta suporte; Gestão tempo | Capacitação técnica; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | Ferramentas digitais em cálculo e estatística | Mais laboratórios; Infraestrutura; Formação |

| DOC11 | 09/10/2025 18:27:09 | 2-5 anos | Ciências Biológicas | Mestrado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Presencial com online | Curso "F" | Estruturada | Mudou metodologias | Facilita gestão tempo | Não | Não necessário | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | Não

sabe identificar | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Zipgrade | PBL; Estudos caso; ABP; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; PDFs; Questionários | Provas presenciais; Autoavaliação; Relatórios | Engajamento | Gestão tempo | Engajamento | ABP | Legislação para percentuais maiores |

| DOC12 | 10/10/2025 07:55:29 | 10-20 anos | Multidisciplinar | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Básico | <1 ano | Combinação planejada | Curso "F" | Estruturada | De pontual para estruturado | Aumenta demanda planejamento | Sim, instituição | Sim, gradual | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | Não sabe identificar | AVA; Videoconf; Quiz; Redes sociais; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; PDFs; Fóruns | Fóruns; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Design instrucional | Infraestrutura; Formação docente; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | Muito cansativo, demanda tempo | Profissionais para ajudar professor |

| DOC13 | 10/10/2025 13:52:23 | 10-20 anos | Ciências Exatas e da Terra | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Modelo intencional | Curso "I" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, gradual | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | Sala invertida; Rotação | AVA; Videoconf; Quiz; Redes sociais; Apps área | ABP; Sala invertida; Rotação | Videoaulas próprias; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; Relatórios | Resistência estudantes; Sobrecarga; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Políticas; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC14 | 10/10/2025 14:18:28 | 10-20 anos | Ciências Biológicas | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Modelo intencional | Curso "F" | Estruturada | Não avalia | Aumenta demanda planejamento | Não | Sim, gradual | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Plataformas vídeo; Simuladores | PBL; ABP; Gamificação; Sala invertida; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns | Provas presenciais; online; Autoavaliação; Fóruns; Relatórios | Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Design instrucional | Formação docente; Integração; Suporte técnico | [Vazio] | Formações para uso Moodle |

| DOC15 | 10/10/2025 14:51:41 | 5-10 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Mestrado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Combinação planejada | Curso "I" | Estruturada | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Não, busca próprio | Sim, gradual | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | Sala invertida; Rotação | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Sala invertida; Rotação; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Projetos; Portfólios; Apresentações | Sobrecarga; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | Problema real de empreendimento local | [Vazio] |

| DOC16 | 11/10/2025 16:25:28 | >20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Pós-doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Modelo intencional | Curso "I" | Pontual | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Não, busca próprio | Sim, gradual | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | Sala invertida | AVA; Videoconf | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida | Videoaulas próprias; terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Fóruns; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade | Plano Estratégico e Mestre Produção | GTs por curso para projetos piloto |

| DOC17 | 13/10/2025 10:58:42 | 5-10 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Modelo intencional | Curso "I" | Pontual | Não avalia | Aumenta demanda planejamento | Sim, instituição | Sim, gradual | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 |

3 | Sala invertida; Modelo flex | AVA; Videoconf; Colab; Quiz; Plataformas vídeo; Apps área | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida; Rotação; Instrução pares; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Simulações | Provas presenciais; Projetos; Portfólios; Autoavaliação; Apresentações; Relatórios | Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | [Vazio] | Preparação discentes |

| DOC18 | 13/10/2025 12:56:00 | 10-20 anos | Ciências Exatas e da Terra | Mestrado | Ambos | Efetivo | DE | Básico | >3 anos | Combinação planejada | Curso "F" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, gradual | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | Não sabe identificar | AVA; Videoconf; Quiz; Simuladores; Apps área | ABP; Gamificação; Laboratório | Videoaulas próprias; PDFs; Fóruns; Simulações | Provas presenciais; Projetos | Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Gestão tempo | Capacitação técnica; Gestão tempo | Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC19 | 13/10/2025 13:51:51 | 10-20 anos | Ciências Agrárias | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Modelo intencional | Curso "F" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, gradual | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | Sala invertida; Rotação | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida; Rotação; Aulas multimídia; Laboratório | PDFs; Questionários; Simulações | Projetos; Portfólios; Apresentações; Relatórios | Resistência estudantes; Sobrecarga; Sobrecarga correção | Metodologias ativas; Avaliação; Gestão tempo | Metodologias avaliação; Integração; Engajamento | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC20 | 13/10/2025 13:55:41 | >20 anos | Ciências da Saúde | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Curso "F" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Sim, cursos externos | Sim, prioridade | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | Sala invertida; Modelo flex | AVA; Videoconf; Colab; Quiz; Redes sociais; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Gamificação; Sala invertida; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Fóruns; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Resistência estudantes; Falta suporte; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Design instrucional; Avaliação | Formação docente; Metodologias avaliação; Suporte técnico | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC21 | 13/10/2025 14:55:48 | 2-5 anos | Linguística, Letras e Artes | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Presencial com online | Curso "I" | Pontual | Mudou metodologias | Enriquece com novas possibilidades | Sim, instituição | Sim, gradual | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | Modelo flex | AVA; Colab; Redes sociais | ABP; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas online; Relatórios | Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Avaliação; Gestão tempo | Formação docente; Integração; Engajamento | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC22 | 13/10/2025 18:31:33 | 5-10 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Ambos | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Combinação planejada | Ambos | Estruturada | Não avalia | Aumenta demanda planejamento | Não | Sim, gradual | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | Não sabe identificar | AVA; Plataformas vídeo | Estudos caso; Sala invertida; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns | Provas presenciais; Projetos; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga; Falta suporte; Sobrecarga correção; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Avaliação | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Acessibilidade; Engajamento | [Vazio] | Respostas anteriores atendem |

| DOC23 | 13/10/2025 18:40:44 | 10-20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Presencial com online | Curso "I" | Estruturada | De pontual para estruturado | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, gradual | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 | Sala invertida; Rotação | AVA; Videoconf; Colab; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Sala invertida; Rotação; Aulas multimídia | Videoaulas próprias; PDFs; Questionários | Provas presenciais; online; Apresentações; Relatórios | Sobrecarga; Sobrecarga correção; Engajamento | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Formação docente; Engajamento | Sala invertida com debate | Mais professores implementando |

| DOC24 | 13/10/2025 19:29:09 | 10-20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Mestrado | Curso "I" | Efetivo | 40h | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Curso "I" | Estruturada | De pontual para estruturado | Enriquece com novas possibilidades | Sim, cursos externos | Sim, prioridade | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Quiz; Plataformas vídeo | Estudos caso; ABP; Sala invertida; Rotação | Videoaulas terceiros; PDFs; Fóruns; Questionários | Provas presenciais; online; Fóruns; Apresentações | Infraestrutura; Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Metodologias ativas; Design instrucional; Avaliação; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC25 | 13/10/2025 22:36:04 | 5-10 anos | Ciências Agrárias | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Intermediário | 1-3 anos | Combinação planejada | Curso "F" | Estruturada | De pontual para estruturado | Enriquece com novas possibilidades | Sim, instituição | Sim, prioridade | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Plataformas vídeo | PBL; ABP; Gamificação; Sala invertida | Videoaulas próprias; terceiros; PDFs; Questionários | Provas presenciais; online; Projetos; Relatórios | Sobrecarga; Sobrecarga correção; Engajamento | Design instrucional; Gestão tempo | Formação docente; Políticas; Integração; Engajamento | PBLs com Google Docs | Capacitação para objetivos aprendizagem |

| DOC26 | 14/10/2025 09:43:43 | 5-10 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Ambos | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Ambos | Pontual | Mudou metodologias | Aumenta demanda planejamento | Não | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais; Plataformas vídeo | PBL; Estudos caso; ABP; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; Podcasts; PDFs; Fóruns; Questionários | Projetos; Autoavaliação; Fóruns; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Engajamento; Gestão tempo | Capacitação técnica; Design instrucional; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Integração; Suporte técnico; Acessibilidade; Engajamento | Memorial | Capacitação e equipe multidisciplinar |

| DOC27 | 14/10/2025 11:31:02 | >20 anos | Ciências Sociais Aplicadas | Doutorado | Curso "I" | Efetivo | DE | Intermediário | >3 anos | Combinação planejada | Curso "I" | Pontual | De pontual para estruturado | Aulas dinâmicas e engajadoras | Sim, cursos externos | Sim, prioridade | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | Modelo flex | AVA; Videoconf; Colab; Plataformas vídeo; Simuladores | Estudos caso; ABP; Aulas multimídia; Laboratório | Videoaulas próprias; terceiros; Questionários | Provas presenciais; online; Projetos; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Resistência estudantes; Falta formação; Sobrecarga; Dificuldades técnicas; Falta suporte; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Design instrucional | Integração; Suporte técnico; Acessibilidade | [Vazio] | [Vazio] |

| DOC28 | 14/10/2025 13:01:18 | 10-20 anos | Ciências da Saúde | Doutorado | Curso "F" | Efetivo | DE | Avançado | >3 anos | Modelo intencional | Curso "F" | Estruturada | De pontual para estruturado | Enriquece com novas possibilidades | Não, busca próprio | Sim, prioridade | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | Sala invertida | AVA; Videoconf; Colab; Redes sociais | Sala invertida; Instrução pares; Aulas multimídia | Videoaulas terceiros; Podcasts; PDFs; Questionários | Provas online; Autoavaliação; Fóruns; Apresentações; Relatórios | Infraestrutura; Falta formação; Sobrecarga correção | Capacitação técnica; Design instrucional; Gestão tempo | Infraestrutura; Formação docente; Políticas | [Vazio] | Formação/Capacitação Docente |

Sim, estruturada | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | Sala invertida; Rotação; Modelo flex; Fórum discussão | Flexibilidade; Autonomia; Personalização; Recursos digitais; Mercado trabalho; Integração teoria-prática; Engajamento; Competências digitais | Falta habilidades tech; Redução interação social | AVA; Colaboração; Quiz; Redes sociais; Plataformas vídeo; Simuladores; Apps área | Textos PDF; Fóruns; Questionários | Infraestrutura; Formação docente; Políticas; Metodologias avaliação; Suporte técnico; Acessibilidade | Falta internet adequada no campus | Sistema mais adequado e intuitivo |

| DISC2 | 26/09/2025 14:51:32 | Aceito | Curso "I" | 1º/2º | 21-30 | Homem cis | 1-1,5 SM | Período integral | Computador pessoal; Smartphone; Tablet; Dispositivos instituição | Excelente | Sempre | 1-3 anos | Modelo intencional | Sim, pontual | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | Sala invertida | Flexibilidade; Autonomia; Personalização; Recursos digitais; Integração teoria-prática; Competências digitais | Problemas conexão; Falta suporte técnico | AVA; Colaboração | Textos PDF; Questionários | Integração atividades; Acessibilidade | Conciliação trabalho-estudos; Deslocamento | Suporte presencial adequado |

| DISC3 | 26/09/2025 14:51:36 | Aceito | Curso "I" | 5º/6º | 21-30 | Mulher cis | Até 1 SM | Estágio | Computador pessoal; Smartphone | Boa | Sempre | <1 ano | Combinação planejada | Sim, pontual | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | Modelo flex | Flexibilidade; Autonomia; Personalização; Recursos digitais; Mercado trabalho; Integração teoria-prática; Engajamento; Competências digitais | Falta suporte técnico | AVA; Videoconferência; Colaboração; Redes sociais | Videoaulas; Textos PDF; Fóruns; Questionários; Simulações | Políticas; Integração atividades | Impedimento estágio/trabalho; Prolongamento permanência | Matérias baixa carga online; Videoconferências |

| DISC4 | 26/09/2025 15:06:19 | Aceito | Curso "I" | 3º/4º | 21-30 | Homem cis | 1-1,5 SM | Estágio | Computador pessoal; Smartphone; Computador compartilhado; Dispositivos instituição | Boa | Maioria vezes | >3 anos | Combinação planejada | Sim, estruturada | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 1 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | Sala invertida; Rotação; Modelo flex | Flexibilidade; Autonomia; Personalização; Integração teoria-prática; Engajamento | Redução interação social; Sobrecarga; Dificuldade equilibrar atividades | AVA; Videoconferência; Colaboração; Quiz; Redes sociais; Plataformas vídeo; Simuladores | Videoaulas; Textos PDF; Fóruns; Questionários; Simulações | Infraestrutura; Suporte técnico; Acessibilidade | [Vazio] | [Vazio] |

| DISC5 | 26/09/2025 15:19:15 | Aceito | Curso "I" | 3º/4º | 21-30 | Homem cis | 2,5-3,5 SM | Estágio | Computador pessoal; Smartphone; Tablet; Computador compartilhado | Excelente | Sempre | <1 ano | Combinação planejada | Sim, pontual | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | Atividades NEaD | Flexibilidade; Autonomia | Dificuldade adaptação; Redução interação social; Desmotivação online; Dificuldade equilibrar atividades | AVA; Videoconferência; Colaboração; Redes sociais; Plataformas vídeo | Textos PDF; Questionários | Formação docente; Metodologias avaliação; Integração atividades | Nenhuma, moro perto | N/A |

| DISC6 | 26/09/2025 16:12:33 | Aceito | Curso "I" | 3º/4º | 21-30 | Não binário | 1,5-2,5 SM | Estágio | Smartphone; Computador compartilhado; Dispositivos instituição; Computador estágio | Razoável | Maioria vezes | <1 ano | Modelo intencional | Sim, pontual | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | Sala invertida; Rotação | Autonomia; Recursos digitais; Integração teoria-prática; Competências digitais | Dificuldade acesso dispositivos; Redução interação social; Desmotivação online | AVA; Colaboração; Redes sociais; Plataformas vídeo; Apps área | Textos PDF; Fóruns; Questionários | Infraestrutura; Formação docente; Metodologias avaliação; Integração atividades; Acessibilidade | Conciliação estudos-trabalho; Falta matérias turnos diversos | Capacitação docente; Currículos criativos; Flexibilidade burocrática; Sistema controle acadêmico; Canais comunicação |

| DISC7 | 27/09/2025 10:57:38 | Aceito | Curso "F" | 3º/4º | 21-30 | Mulher cis | Até 1 SM | Não trabalho | Computador pessoal; Smartphone | Boa | Maioria vezes | >3 anos | Uso tecnologias presenciais | Não oferece | 4 | 3 | 1 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | Rotação | Recursos digitais

[Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] | [Vazio] |
[Vazio] | [Vazio] | [Vazio] |

| DISC40 | 24/10/2025 05:59:45 | Aceito | Curso "I" | 3º/4º | 21-30 | Homem cis | 1-1,5 SM | Estágio |
Computador pessoal; Smartphone | Sem acesso casa | Maioria vezes | 1-3 anos | Modelo intencional | Sim,
pontual | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | Sala invertida; Rotação |
Flexibilidade; Autonomia; Personalização; Mercado trabalho; Competências digitais | Problemas conexão;
Falta suporte técnico | Videoconferência; Colaboração; Redes sociais; Plataformas vídeo | Videoaulas;
Textos PDF | Infraestrutura; Suporte técnico | Deslocamento 40km; Custos transporte/alimentação | 60%
conteúdo online; Avaliações presenciais |