



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Especialização de Ensino em Humanidades e Linguagens

Ivanildo de Sousa

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:

reflexões sobre o ensino não presencial em um Instituto Federal

Brasília
2025

Ivanildo de Sousa

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:

reflexões sobre o ensino não presencial em um Instituto Federal

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens para obtenção do título de Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Laeticia Jensen Eble

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada por sistema com dados fornecidos pelo(a) autor(a)
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Sousa, Ivanildo de.

O ensino-aprendizagem em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino não presencial em um Instituto Federal / Ivanildo de Sousa ; orientação Laeticia Jensen Eble. — Riacho Fundo, DF: 2025.
40 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Laeticia Jensen Eble.

1. covid-19. 2. ensino híbrido. 3. presencialidade. 4. Instituto Federal de Brasília. I. Eble, Laeticia Jensen , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Ivanildo de Sousa

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:
reflexões sobre o ensino não presencial em um Instituto Federal

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens para obtenção do título de Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Laeticia Jensen Eble

Aprovado em: 17 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Laeticia Jensen Eble – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Êrika Barretto Fernandes Cruvinel – IFB

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues - IFB

Prof. Ma. Laís Valeriano Nunes – IFB (Suplente)

Brasília
2025

AGRADECIMENTOS

A mim mesmo por não ter desistido diante de tudo que aconteceu durante o percurso para o desfecho final desse trabalho que inicialmente fora um artigo e por fim virou um trabalho monográfico.

Não poderia deixar de agradecer orientadora e atual coordenadora do curso de Ensino de Humanidades e Linguagens, Dra. Laeticia Jensen Eble, que na primeira semana fez o que muitos em quase três anos não fizeram, ela deu atenção e relevância para minha pesquisa. Gratidão.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Luziânia pelo apoio que veio de todas as partes seja pela bibliotecária Agostinha Maria, seja pela assistente social Auriane, e todos que direto e indiretamente me ajudou.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET), na figura da turma 2024, turma essa que vou levar para o coração e para vida, todos os novos amigos e colegas de lá, me orgulho muito em ser o atual representante do ciclo 2024/2025.

Ao professor Dr. Roberto Felício de Oliveira pelas inúmeras oportunidades, parcerias e apoio.

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio durante o processo de conclusão de todas as minhas pesquisas.

E por fim, não menos importantes a turma de Pedagogia 2023 pelas transformações em minha personalidade e em meu ser. Meu muito obrigado a todas e todos.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo refletir sobre o ensino não presencial (emergencial) e sua inserção, na forma “híbrida”, no Instituto Federal de Brasília (IFB) durante a pandemia do novo coronavírus. O ensino híbrido foi adotado no IFB no contexto do plano de retorno à presencialidade. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental acerca do tema, a fim de buscar possíveis respostas para os desafios advindos dessa nova realidade na educação no país. Entre os autores e pesquisadores que contribuíram para a fundamentação da pesquisa tem-se: Christensen, Horn e Staker (2013); Machado, Lupepso e Jungbluth (2020); Lima (2021); Bacich e Moran (2015); entre outros. Para contextualizar a discussão, apresenta-se um histórico de algumas epidemias e pandemias que assolaram a humanidade ao longo dos tempos, até a chegada da pandemia covid-19. São abordadas algumas variedades/modalidades de ensino híbrido, tais como: rotação por estações; laboratório rotacional; sala de aula invertida; modelo flex; a la carte; virtual enriquecido; rotação individual, entre outros. Conclui-se que, apesar das vantagens reconhecidas pela literatura acerca dessa modalidade de ensino, bem como das orientações exaradas pelos normativos do IFB, que incentivam o ensino híbrido e a aplicação de metodologias ativas, observou-se que, na prática, o ensino híbrido, tal como concebido teoricamente, ainda encontra resistências para se tornar uma realidade para os alunos nos diferentes *campi* do IFB.

Palavras-chave: covid-19; ensino híbrido; presencialidade; Instituto Federal de Brasília.

ABSTRACT

This monograph aims to reflect on non-face-to-face (emergency) teaching and its insertion, in a “hybrid” form, at the Federal Institute of Brasília (IFB) during the new coronavirus pandemic. Hybrid learning was adopted at IFB as part of the plan to return to in-person classes. The study was conducted through bibliographic and documentary research on the topic, in order to seek possible answers to the challenges arising from this new reality in education in the country. Among the authors and researchers who contributed to the foundation of the research are: Christensen, Horn and Staker (2013); Machado, Lupepso and Jungbluth (2020); Lima (2021); Bacich and Moran (2015); among others. To provide context for the discussion, a history of some epidemics and pandemics that have plagued humanity throughout history, up to the arrival of the covid-19 pandemic, is presented. Several varieties/modalities of hybrid teaching are discussed, such as: station rotation; rotational lab; flipped classroom; flex model; à la carte; enriched virtual learning; individual rotation, among others. We concluded that, despite the advantages recognized in the literature regarding this teaching modality, as well as the guidelines issued by IFB regulations, which encourage hybrid teaching and the application of active methodologies upon returning to in-person classes, it was observed that, in practice, hybrid teaching, as theoretically conceived, still encounters resistance to becoming a reality for IFB students.

Keyword: covid-19; hybrid learning; in-person classes; Federal Institute of Brasília.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVOS	11
2.1 Objetivo Geral.....	11
2.2 Objetivos específicos.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	12
3.1 Ensino remoto e ensino remoto emergencial.....	13
3.2 Ensino híbrido.....	13
3.2.1 Rotação por Estações.....	16
3.2.2 Laboratório Rotacional	16
3.2.3 Sala de Aula Invertida	17
3.2.4 Modelo Flex.....	18
3.2.5 A La Carte.....	18
3.2.6 Virtual Enriquecido.....	19
3.2.7 Rotação Individual.....	19
3.3 Ecologia digital e ensino não presencial.....	20
3.4 Os normativos do IFB de retorno à presencialidade.....	21
3.5 O papel das metodologias ativas em contextos de ensino híbrido.....	25
4 METODOLOGIA.....	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE A - Questionário aplicado.....	40
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	41

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus, com sua capacidade de disseminação rápida e seu alto índice de mortalidade, obrigou a educação a se reinventar ou se adaptar a essa nova realidade, no Brasil e no mundo. Nesse contexto, este trabalho busca refletir sobre a implementação do ensino não presencial (emergencial) e sua inserção na forma “híbrida” no Instituto Federal de Brasília – IFB.

A humanidade já vivenciou algumas epidemias e pandemias antes da emergência de saúde pública da covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Entre as doenças responsáveis por alguns desses episódios, tem-se, de acordo com Reis (2017): varíola; peste bubônica (peste negra); cólera; tuberculose; tifo; gripe espanhola (“mãe das pandemias”); gripe asiática; gripe de Hong Kong; meningite; ebola; zika; aids (pandemia que ainda persiste); gripe aviária; e gripe suína.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada em 31 de dezembro de 2019 acerca de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. E, uma semana depois, em janeiro de 2020, as autoridades daquele país confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2 (do inglês *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), responsável por causar a covid-19. Em função de seu alto poder de propagação, este se constituiu num inimigo comum a ser enfrentado por todas as nações, incluindo o Brasil.

Não havia conhecimento específico e qualificado sobre a covid-19, assim, para controlar sua disseminação num primeiro momento, a OMS estabeleceu regras de distanciamento social, orientando o uso obrigatório de máscaras e a higiene das mãos com água e sabão. Como recomendação, adotou-se a seguinte frase: “Se puder, fique em casa”. Com isso, acreditava-se ser possível diminuir a circulação do vírus entre as pessoas, enquanto se buscava por uma cura para a enfermidade.

Considerando as medidas de segurança adotadas, no que se refere à continuidade da formação educacional, a alternativa foi adotar temporariamente o ensino remoto, utilizando-se de todos os recursos de tecnologia de informação e comunicação (TIC) disponíveis. As videoconferências, por exemplo, foram recursos extremamente úteis inicialmente, contudo, o uso excessivo das TICs começou a gerar problemas tanto para os alunos quanto para os professores.

As videoconferências foram *a priori* “as salvadoras da pátria”, já que de certa forma foram aliadas na necessária colaboração entre os países contra um inimigo em comum. É notório que

a internet proporcionou uma troca de dados e informação entre cientistas de todo o globo em favor de um bem maior, encontrar uma cura ou vacina para a covid-19. Contudo, apesar desse protagonismo no período, ao mesmo tempo, é inquestionável que, no que se refere à educação, a internet (ou a falta dela) também foi fator de exclusão de muitos alunos.

Nesse aspecto, é de suma relevância refletir acerca do direito de acesso a ela, reconhecido como direito fundamental pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 47/2021, de autoria de Simone Tebet (PMDB-MS), então Senadora da República. A referida PEC: “Acrescenta o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, para introduzir a inclusão digital no rol de direitos fundamentais”.

Durante a pandemia, a internet foi aliada e vilã ao mesmo tempo, pois ajudou a salvar milhões de vidas ao redor do mundo, ao passo que excluiu do aprendizado milhões de estudantes no planeta. Contribuiu para a cura e causou o afastamento entre milhares de pessoas. Permitiu a troca de informações em prol da vacina contra a covid-19, mas ocasionou diversas doenças psicológicas na população. A falta de contato entre as pessoas, a ausência de socialização e afetividade foram pontos negativos advindos do isolamento.

Nesse cenário, a pesquisa desenvolvida procurou avaliar, em específico, como se deu a implantação do ensino híbrido no Instituto Federal de Brasília (IFB) durante a pandemia e considerando o plano de retorno gradual à presencialidade, bem como investigar quais projetos tiveram êxito no período. Primeiramente, foi necessário levantar os normativos que regularam esse processo de retorno, tais como a Resolução n. 1/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA, que aprovou as diretrizes gerais para o retorno integral às atividades presenciais no âmbito do IFB, e a Resolução n. 20/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA, que introduziu alterações nessas diretrizes.

Outras resoluções também foram relevantes para entender como se deu o planejamento do retorno à presencialidade. Destaque-se a Resolução n. 26/2021 - RIFB/IFBRASILIA, que especificava que a etapa de transição do Plano de Retorno Gradual e Seguro abrangia, em primeiro lugar, o retorno de estudantes que precisavam cursar disciplinas em práticas laboratoriais presenciais como atividades letivas para conclusão de curso, além de discentes com necessidades educacionais específicas. De forma concomitante, previa o retorno dos docentes e demais servidores para dar continuidade aos atendimentos e serviços do órgão em função dessas demandas.

Além dessas resoluções citadas, foram elaborados outros documentos orientativos, tais como a Instrução Normativa 4/2022 - RIFB/IFBRASILIA, a Instrução Normativa 7/2022 - RIFB/IFBRASILIA e a Instrução Normativa 9/2022 - RIFB/IFBRASILIA, que estabeleciam orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o primeiro e o

segundo semestres letivos de 2022. De forma complementar, foi publicado um manual com as *Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB*, que, com base nos normativos vigentes durante a crise sanitária da pandemia de covid-19, tinha como objetivo orientar os *campi* acerca das questões pedagógicas para o retorno à presencialidade em todos os cursos, modalidades e níveis de ensino.

Esse aparato normativo estabelecia ainda orientações para a realização de atividades não excepcionais e utilização de recursos educacionais digitais em atividades não presenciais para integralização de carga horária das atividades pedagógicas, e estas ocorrendo aos sábados. Atividades como reuniões, defesas de trabalhos de conclusão de cursos e dissertações continuavam ocorrendo de forma remota para segurança do público envolvido (IFB, 2021, 2022).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento das plataformas mais utilizadas pelo IFB na mediação do ensino-aprendizado não presencial e um mapeamento dos cursos que retornaram para o regime presencial (aqueles que precisavam de práticas laboratoriais para conclusão de curso). Foi feita uma sistematização das modalidades mais presentes no ensino híbrido, a fim de identificar qual era a predominante no IFB. A partir desses dados, foi possível analisar até que ponto foi positiva ou negativa a utilização do ensino híbrido pelo IFB no contexto pandêmico. Com esse propósito, a presente pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental, e aplicação de entrevistas.

Considerando-se a excepcionalidade do contexto pandêmico, a pesquisa justifica-se por se propor a explorar e tentar compreender como se deu a experiência de utilização do ensino híbrido no IFB no retorno gradual à presencialidade. Desse modo, o estudo pode ser útil para ajudar a refletir sobre o que foi feito e as dificuldades enfrentadas, podendo subsidiar decisões futuras em contextos semelhantes.

2 OBJETIVOS

Considerando o contexto apresentado e a pertinência de se extrair aprendizados a partir da experiência da implantação do ensino híbrido no Instituto Federal de Brasília (IFB) durante a pandemia e no retorno à presencialidade, este estudo foi norteado pelos objetivos a seguir.

2.1 Objetivo Geral

Tendo como pano de fundo o contexto da pandemia da covid-19, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar como se deu a implantação do ensino híbrido no IFB no retorno gradual à presencialidade.

2.2 Objetivos específicos

Visando alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos, conforme explicitado a seguir:

- Compreender em maior profundidade os normativos e recursos existentes no que se refere ao ensino híbrido a partir de levantamento bibliográfico e documental;
- Mapear as plataformas mais utilizadas pelo IFB para manutenção do ensino-aprendizado não presencial nos cursos de graduação e pós-graduação;
- Verificar a percepção das partes interessadas acerca dos desafios em relação ao retorno à presencialidade; e
- Avaliar se a utilização do ensino híbrido pelo IFB no contexto pandêmico foi positiva ou negativa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O cenário pandêmico e os normativos federais editados nesse contexto forçaram a comunidade acadêmica a trazer para o centro das discussões as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para o ensino em caráter emergencial. O Quadro 1 a seguir apresenta um resumo dos principais dispositivos presentes nas portarias publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) que orientaram a adoção de medidas excepcionais pelas instituições de ensino.

Quadro 1 – Principais normativos do MEC relacionados ao ensino emergencial

Data	Normativo	Objetivo
17/03/2020	Portaria MEC nº 343/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. Atribui às instituições de ensino a responsabilidade acerca da definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas para que os alunos possam acompanhar os conteúdos ofertados. Trata ainda sobre o calendário e reposição de aulas, entre outros
19/03/2020	Portaria MEC nº 345	Altera a portaria MEC nº 343/2020, em especial no que se refere às práticas profissionais de estágios e de laboratório e aos cursos de Medicina.
12/05/2020	Portaria MEC nº 473	Prorroga o prazo de autorização de substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais previsto na Portaria nº 343/2020.
16/06/2020	Portaria nº 544/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Estende o prazo de aplicação do disposto na portaria até 31/12/2020. Revoga as Portarias MEC nº 343/2020, nº 345/2020, e nº 473/2020.

Elaboração própria.

Como desdobramento, tem-se posteriormente a publicação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Prevendo a vigência das normas previstas até o encerramento do ano letivo de 2021, esta lei estabeleceu em especial a flexibilização da observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar.

Destacamos a importância desses normativos no que se refere à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Os normativos mencionam a utilização de “meios e tecnologias de informação e comunicação” de forma generalizada. Nesse bojo, termos como ensino remoto, ensino remoto emergencial e ensino híbrido passaram a ser bastante utilizados, mas compreender suas especificidades e diferenças foi (e ainda é) desafiador.

Para melhor apropriação do tema da pesquisa, nesta seção são apresentados os principais conceitos relacionados. Contudo, para fins desta pesquisa, privilegia-se a corrente teórica que adota o termo “ensino híbrido” como guia.

3.1 Ensino remoto e ensino remoto emergencial

O ensino remoto refere-se à estratégia pedagógica de mediação por tecnologias digitais que mimetiza a temporalidade da educação presencial, geralmente valendo-se de interação síncrona por videoconferência. No contexto brasileiro, o ensino remoto se pauta nos princípios da educação presencial, mas sem a presença física. Ele surge como uma medida de substituição para atender a uma situação específica. O ensino remoto não deve ser confundido com a educação a distância (EaD)

A EaD existe há muito tempo, o que mudou foi o seu formato, que em função dos avanços passou a fazer uso das novas tecnologias, favorecendo a aprendizagem autônoma, mas também permitindo uma aprendizagem colaborativa. A EaD possui regulamentação e métodos próprios, com materiais planejados especificamente para esse fim. Enquanto a EaD é planejada por uma equipe multiprofissional responsável por cada etapa do processo, no ERE a responsabilidade recai unicamente sobre o professor, que tem de se adaptar com os recursos de que dispõe para a manutenção do ensino.

No caso da pandemia, o ensino remoto foi adotado como uma estratégia de suporte rápido e temporário diante da crise que se instalou, assim, configurou-se o que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial (ERE). Para Barbosa, Paula e Santos (2022, p. 3), o ERE “corresponde a uma mudança temporária, a um modo alternativo de ensino devido a circunstâncias oriundas da crise que se manifestava”. Apesar de bem-intencionada, essa adaptação improvisada tem inúmeras fragilidades.

Considerando o recorte deste trabalho, que se preocupa com o momento de retorno gradual ao ensino presencial, entra em cena o termo ensino híbrido, como se verá a seguir.

3.2 Ensino híbrido

De acordo com o professor José Moran (2015, p. 41):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado.

Fica evidenciado por essa definição que o híbrido sempre esteve presente em nossa educação, mas, em função do grande avanço do vírus da covid-19, os educadores e educandos tiveram de recorrer totalmente aos procedimentos educacionais disponíveis para além da sala de aula presencial (tradicional). Essa mistura proposta pelo ensino híbrido surge como redentora, ao permitir a continuidade do ensino em condições adversas como a pandemia do novo coronavírus, sem expor os envolvidos a riscos.

Para Santos Júnior e Monteiro (2020, p. 6) a definição de ensino híbrido surge como metodologia que “combina aprendizado *on-line* com o *off-line*, em modelos que mesclam momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, e paralelamente em polos de estudo, em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre aluno e professor”. Essa interação acontece necessariamente em dois momentos distintos, ou seja, ora no presencial (sala de aula tradicional), ora no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Santana e Sales (2020, p. 79-80) explicitam que o ensino híbrido tem um marco conceitual avançado, com significativa construção teórica desenvolvida na contemporaneidade. Pesquisas e estudos sobre a inserção tecnológica em ações formativas vêm apontando para a superação da dicotomia educação presencial e EaD, perspectivando o hibridismo como um caminho que as práticas formativas adotariam de forma gradativa, a partir da tendência da inserção das TICs, TDICs ou NTDICs nas ações formais de educação.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do crescimento do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como ferramentas que auxiliam os professores em todo o processo de ensino e aprendizagem atualmente. A flexibilidade propiciada pelo ensino híbrido consolidou as novas possibilidades para o ensino síncrono e assíncrono no Brasil, seja ele remoto, remoto emergencial ou até mesmo integralmente a distância (EaD).

Convém observar como o conceito foi utilizado nas instituições no cenário de retorno ao presencial, pois havia certa confusão no que se refere ao uso do termo “ensino híbrido” e à forma como essa modalidade de ensino poderia ser implementada nesse contexto. Segundo Harbe, Brito e Bergmann (2023), o termo ensino híbrido

se popularizou tanto na cultura institucional quanto na grande mídia e nas redes sociais, a fim de designar as ações pedagógicas empreendidas em conformidade com as normativas emergenciais do contexto de pandemia. Em especial, o termo é empregado para descrever o processo de retomada parcial de atividades educacionais presenciais a partir das flexibilizações permitidas pelos órgãos públicos estaduais e municipais (Harbe; Brito; Bergmann, 2023, p. 7).

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3), em muitas instituições educacionais, o ensino híbrido emergiu como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. O formato híbrido é apontado pelos autores como uma tentativa de oferecer “o melhor de dois

mundos”, ou seja, as vantagens do ensino *on-line* combinadas com o que há de melhor na sala de aula tradicional. Entre essas vantagens, destacamos a flexibilização de horários, a personalização de ritmo do aprendizado, e a economia de tempo no deslocamento, que podem ser combinadas com atividades práticas, oportunidade de participar de debates, além de contato direto com os demais colegas e com o professor.

Contudo, enquanto alguns modelos combinam ou expandem a sala de aula para incorporar o espaço virtual, outros modelos de ensino híbrido se apresentam de forma mais disruptiva. A Rotação por Estações, o Laboratório Rotacional e a Sala de Aula Invertida, por exemplo, são modelos considerados inovadores, em que ocorre uma alternância dos espaços pedagógicos (rotação) e os quais guardam características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino *on-line*. Já os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, apresentam possibilidades bastante inovadoras em relação ao sistema tradicional (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013, p. 28).

A seguir, apresentaremos cada um desses modelos em mais detalhe.

3.2.1 Rotação por Estações

Na modalidade conhecida como rotação por estações, o ensino é conduzido pelo professor (presencial) e os estudantes são organizados em grupos para a realização de diferentes tarefas definidas pelo professor em função dos objetivos planejados (Bacich; Moran, 2015). O docente irá definir o tema e delimitar o número de estações a depender do tamanho da turma e do total de grupos, que devem ter em média 4 a 5 alunos.

As atividades planejadas para cada grupo formam uma espécie de circuito a ser percorrido, geralmente são complementares e possuem uma temática central em comum, mas não necessariamente seguem uma ordem de realização. Após um tempo acordado, os estudantes se revezam nos grupos, até que todos passem por todos os grupos. Em alguns momentos as tarefas podem ser realizadas colaborativamente e em outros momentos podem trabalhar individualmente. Um aspecto importante é que cada estação tenha propostas de atividades diferentes, atendendo assim os mais variados estilos de aprendizagem: visual, auditivo, cinestésico, leitura e escrita (Guimarães *et al.*, 2023).

Almeida, Vieira e Graça (2025) destacam a capacidade do modelo de rotação por estações de

integrar diferentes áreas curriculares, permitindo que atividades como a leitura e escrita se articulem com desafios ambientais, propostas lúdicas e recursos digitais, num mesmo ciclo de aprendizagem. Esta integração favorece não só a transversalidade das competências, mas também o envolvimento e a motivação dos alunos. [...] Paralelamente, promovem-se momentos de reflexão, permitindo aos alunos tomarem consciência do seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços, dificuldades e estratégias que colocaram em prática.

Bacich e Moran (2015, p. 171 *apud* Gonçalves, 2006, p. 54) e lembram que existe outro ponto importante no modelo aqui apresentado, que diz respeito às trocas e experiências que as atividades propiciam aos grupos de discentes trabalhados presencialmente. Segundo eles, essas trocas são positivas para construção do conhecimento. Assim, o trabalho que é realizado em cooperação ao final faz com que o grupo alcance sucesso na construção dele em conjunto.

A metodologia de rotação por estações existe desde a década de 1960, mas no contexto do ensino híbrido, adapta-se ao contexto *on-line* com o uso de ferramentas digitais como plataformas adaptativas, áudios, vídeos interativos ou simulações.

3.2.2 Laboratório Rotacional

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) afirmam que nesse modelo a rotação ocorre entre a sala presencial (*off-line*) e um laboratório de aprendizado para o ensino *on-line*,

geralmente um laboratório de informática. Em outras palavras, propõe uma combinação do ensino tradicional e do remoto em que a estrutura do velho e do novo se complementam.

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) acrescentam que a rotação em laboratórios de aprendizado permite às instituições de ensino uma economia significativa por ano nas despesas escolares tradicionais, permitindo investimentos em outras partes de seu modelo.

Assim, a aula começa de forma tradicional com o professor explicando quais os objetivos desejados e as atividades que serão realizadas. A turma é dividida e um grupo se dirige para o laboratório e outro fica em sala com o professor. O aluno pode receber um roteiro de estudo que oriente a atividade, para que tenha maior clareza em relação à tarefa, que deverá ser executada individualmente.

Esse modelo de Ensino Híbrido propõe a aquisição do conhecimento ao utilizar diferentes formas de trabalho, seja ela coletiva, colaborativa ou individualizada, conta com a mediação do professor, tem como aliado a tecnologia, e, oferece aos estudantes uma aprendizagem significativa.

No contexto de ensino híbrido, a sala de aula presencial pode substituída por uma aula virtual, que pode acontecer por exemplo, pelo Google Meet, na qual o docente pode interagir diretamente com os alunos. Por sua vez, como as atividades desenvolvidas no laboratório podem são realizadas num ambiente virtual, o acesso a recursos como vídeos, jogos, murais interativos e outras atividades pode ocorrer individualmente pelos estudantes em qualquer tempo ou lugar. O que importa é que estes possam atuar como protagonistas da aprendizagem, podendo contar com um tutor para auxiliar nas questões técnicas (Souza; Soares; Oliveira, 2021).

3.2.3 Sala de Aula Invertida

A sala de aula (*flipped classroom*) invertida acontece com a alternância do ensino supervisionado por um docente de forma presencial na instituição e outra localizada fora da escola para aplicação do conteúdo e lições *on-line*. Nesse modelo, a teoria é estudada previamente em casa, por meio de algum recurso disponibilizado no formato *on-line*, como leituras, áudios e vídeos, podendo incluir questionários (*quizzes*) e outras atividades de verificação do conteúdo; posteriormente, no espaço da sala de aula, o professor promove discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.

De acordo com Andrade e Souza (2016), a sala de aula invertida vai além de uma mera mudança de horários e espaços físicos. Nela o estudante aprende com maior autonomia,

desenvolvendo suas habilidades de acordo com suas necessidades individuais e com a facilitação do professor. Segundo as autoras,

O modelo Sala de Aula Invertida constitui uma alteração de função para os professores, que precisam modificar sua postura na posição de transmissores do conhecimento nas aulas tradicionais em favor de uma maior contribuição colaborativa e cooperativa proposta. Essa mudança de postura deve acontecer também com os alunos, que saem de participantes passivos da instrução que é oferecida a eles para participantes ativos (Andrade; Souza, 2016, p. 10).

Podemos observar que cada um dos modelos até agora apresentado introduz uma solução híbrida que combina a sala de aula tradicional com uma nova tecnologia que envolva o ensino *on-line*, para assim, criar algo com melhor desempenho, de acordo com a definição inicial a respeito de o que uma boa sala de aula deve fazer (Christensen; Horn; Staker, p. 31, 2013). Já os modelos disruptivos têm na tecnologia do ensino *on-line* seu principal suporte, diferindo significativamente do modelo tradicional.

3.2.4 Modelo Flex

Na visão de Christensen, Horn e Staker (2013, p. 142) a terminologia “Flex” refere-se a cursos ou disciplinas que ocorrem prioritariamente *on-line* e o meio virtual é a principal ferramenta da aprendizagem do discente, mesmo que às vezes o direcionem para atividades presenciais. O docente tutor pode estar presente no local, quando os discentes aprendem principalmente em uma escola tradicional (espaço físico). Nesse modelo eles movimentam-se pelo conteúdo disponibilizado de acordo com suas necessidades individuais, e contam com o apoio presencial de professores para lhes oferecer alguma ajuda, no que diz respeito ao iniciarem um projeto ou até mesmo uma discussão para enriquecer e aprofundar o conteúdo.

A flexibilidade é o grande diferencial deste modelo, pois os discentes acessam o conteúdo no seu próprio ritmo, podendo escolher os caminhos que preferem seguir, tendo maior liberdade de tempo e de local de estudos. A dependência em relação ao professor é bem menor, mas ele comparece enquanto mentor ou para promover a aplicação do conhecimento num aprendizado que exija maior profundidade.

Esse não é um modelo que costuma ser praticado no Brasil.

3.2.5 A La Carte

Nesse modelo, os alunos podem fazer um curso ou disciplina de maneira *on-line* dentro ou fora da escola em que está matriculado. A expressão “à la carte” refere-se ao fato de que esse modelo permite que os estudantes tenham mais liberdade de escolha em relação ao que fazer.

Mesmo que o professor sugira, por exemplo, que eles façam determinado curso ou MOOC (curso *on-line* aberto e massivo, do inglês *massive open on-line course*) para aprofundamento de determinado conhecimento ou assunto. Em outras palavras, “os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente *on-line*, com um professor responsável *on-line* e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas” (Machado; Lupepso; Jungbluth, 2020, p. 18).

Desse modo, a responsabilidade pela organização dos seus estudos para atingir os objetivos propostos recai sobre o próprio aluno. Há uma parceria com o professor, mas há maior liberdade para que a aprendizagem ocorra em momentos e espaços diferentes.

3.2.6 Virtual Enriquecido

Assim como outros modelos aqui apresentados de forma sintética, o virtual enriquecido tem seus momentos de aulas com encontros presenciais e *on-line*. Nesse modelo há encontros obrigatórios esporádicos com o professor da disciplina, e o restante do tempo no decorrer da semana para os alunos se dedicarem aos estudos de forma não presencial.

Nas palavras de Machado, Lupepso e Jungbluth (2017, p. 18), “é o modelo mais parecido com o modelo semipresencial, no qual parte das aulas acontece presencialmente e parte *on-line* por meio da plataforma virtual de aprendizagem”. Outros pesquisadores relatam que nesse modelo é possível observar uma descontinuidade de deslocamento desse alunado, que deixa de ir todos os dias à sala de aula tradicional, significando, conseqüentemente, uma economia de recursos para a escola, uma vez que as instalações e estruturas podem ser otimizadas.

3.2.7 Rotação Individual

Esse modelo lembra um pouco o modelo laboratório rotacional, mas a principal característica é que os alunos possuem um cronograma personalizado e individual preparado pelo professor para auxiliá-los nos estudos.

Existem casos em que *softwares* fazem essa função de professor, mapeando as necessidades dos alunos por meio de uma plataforma adaptativa. Nessa modalidade, cada aluno, de forma individual, alterna as estações ou não. Cabendo somente a ele decidir se vai frequentar as estações seguindo seu plano de estudos, dentro de seu tempo, ritmo e respectivas necessidades (Machado; Lupepso; Jungbluth, 2017).

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 34),

O modelo de Rotação Individual é um programa de ensino híbrido no qual, dentro de um dado curso ou matéria, os alunos seguem um roteiro fixo e individualmente customizado pelas diferentes modalidades de ensino, entre as quais pelo menos uma é o ensino online. Ele difere dos outros modelos de Rotação porque os alunos não necessariamente passam por todas as estações ou modalidades disponíveis. Alguns estudantes podem aprender de modo completamente *on-line*, se este método funcionar melhor para eles.

3.3 Ecologia digital e ensino não presencial

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenharam um papel essencial no que se refere ao ensino não presencial durante a pandemia e no retorno gradual às aulas presenciais. Na perspectiva de utilização dessas ferramentas digitais para viabilizar o ensino não presencial, Lima (2021, p. 3) observa que o mundo está em permanente mudança, e a educação não poderia ficar de fora dessas modificações. Os processos que geram a aprendizagem são múltiplos e contínuos, seja no contexto de uma aprendizagem híbrida, formal e informal, bem como organizada e aberta, intencional ou não. O autor frisa que, seguindo as tendências que surgem em escala global, a educação necessita se adequar e se tornar mais flexível, híbrida, digital, ativa e diversificada.

No texto “Metodologias ativas e modelos híbridos na educação”, Moran (2017) faz alguns apontamentos voltados para o contexto educacional do século XXI, considerando a pandemia causada pela covid-19, sobretudo, no que diz respeito ao marco de um novo contexto apresentado por ele como das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC). Com isso, nota-se que novas nomenclaturas surgem para englobar as novas ferramentas utilizadas para apoiar o trabalho de professores e alunos dentro das instituições formais de ensino (Silveira *et al.*, 2021, p. 24).

Nesse contexto, os professores são demandados a adaptar suas aulas para se adequar aos novos suportes digitais e incorporar novos métodos de ensino mais apropriados para promover o engajamento dos estudantes nos espaços virtuais. O ensino híbrido exige a utilização de abordagens diferentes das que costumavam ser utilizadas no ensino tradicional. Nesse sentido, “para uma implantação dos avanços tecnológicos na educação, é essencial que o professor esteja familiarizado com o novo modelo de ensino e, que para tal ação ocorrer de forma eficiente, precisa estar preparado para atuar nas mudanças de ensino necessárias” (Trancoso; Nunes, 2023, p. 2). Desse modo, para assumir o papel de mediador e ser capaz de promover o maior engajamento dos estudantes no ambiente virtual, o docente precisa se capacitar por meio de formações iniciais e continuadas.

3.4 Os normativos do IFB de retorno à presencialidade

No âmbito do IFB, o retorno à modalidade presencial foi regulado por uma série de normativos, que foram aos poucos instruindo a comunidade escolar acerca dos procedimentos que deveriam ser adotados. Em um primeiro momento, retornaram os técnicos, para em seguida haver a retomada das atividades incluindo os docentes e discentes, sendo que esses técnicos alguns voltaram no formato híbrido para instituição. O Quadro 2 a seguir apresenta os principais normativos identificados no que concerne ao retorno ao ensino presencial que foram publicados no período de retomada das atividades presenciais após o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância global decorrente do novo coronavírus.

Quadro 2 – Principais normativos do IFB relacionados ao retorno à presencialidade

Data	Normativo	Ementa	Destaques
21/10/2021	Resolução 26/2021 - RIFB/IFBRASILIA	Aprova o Plano de Retorno Gradual e Seguro às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília (IFB) - etapa de transição.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece que a Etapa de Transição do Plano de Retorno Gradual e Seguro às Atividades Presenciais poderá ser implementada a partir do segundo semestre letivo de 2021, de acordo com a avaliação de cada campus/Reitoria, a partir da observação das condições estruturais mínimas de realização de atividades presenciais, da comprovação de vacinação dos estudantes, técnicos e docentes envolvidos e da disponibilidade de equipamentos de proteção individual. • Orienta acerca do retorno de atividades cuja presencialidade sejam prioritárias, tais como: atividades letivas que envolvam práticas de laboratório e de campo, com prioridade para estudantes formandos; atendimento individualizado para estudante com necessidades educacionais específicas, entre outros. • Oferece, em seus anexos, recomendações gerais e estratégias gerais de mitigação e biossegurança para a etapa de transição.
10/02/2022	Resolução n. 1/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA	Aprova as diretrizes gerais para o retorno integral às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> • Determina que o retorno integral ao trabalho presencial de servidores e estagiários, bem como o retorno das aulas presenciais e demais atividades letivas no primeiro semestre de 2022. • Exige, para o ingresso e a permanência nas unidades do IFB a comprovação da vacinação completa contra a Covid-19, bem como o uso de máscara. • Prevê que as atividades pedagógicas não presenciais possam ser utilizadas de forma integral ou parcial nos casos de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, ou de condições sanitárias locais de contágio que tragam riscos à segurança da comunidade escolar quando da efetividade das atividades letivas presenciais.

Data	Normativo	Ementa	Destakes
19/08/2022	Resolução n. 20/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA	Altera as diretrizes gerais para o retorno integral às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília.	<ul style="list-style-type: none"> • Revoga a Resolução 26/2021 - RIFB/IFBRASILIA. • Além da vacinação completa contra a Covid-19 e o uso de máscaras, determina o cumprimento do calendário de aplicação das doses de reforço da vacina, conforme orientações das autoridades de saúde para o ingresso e a permanência de quaisquer pessoas nas unidades IFB. • Prevê que as atividades pedagógicas não presenciais serão tratadas em normativo específico. • Revoga a Resolução n. 1/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA
14/03/2022	Instrução Normativa 4/2022 - RIFB/IFBRASILIA, de 14 de março de 2022	Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o primeiro semestre letivo de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> • Regula a oferta de aulas não presenciais por docentes do grupo de risco ou sintomáticos para covid-19. • Prevê que estudantes que apresentem condições ou fatores de risco, que sejam sintomáticos ou que testem positivo para a covid-19 possam cursar as disciplinas de forma análoga ao regime domiciliar. • Lista as atividades pedagógicas autorizadas a serem realizadas de forma não presencial em caráter excepcional.
27/05/2022	Instrução Normativa 7/2022 - RIFB/IFBRASILIA, de 27 de maio de 2022	Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o primeiro semestre letivo de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> • Regula a oferta de aulas não presenciais por docentes do grupo de risco ou sintomáticos para covid-19. • Prevê que estudantes que apresentem condições ou fatores de risco, que sejam sintomáticos ou que testem positivo para a covid-19 possam cursar as disciplinas de forma análoga ao regime domiciliar. • Explicita quais são as condições ou fatores de risco consideradas para os discentes que podem ser beneficiados por aulas não presenciais. • Lista as atividades pedagógicas autorizadas a serem realizadas de forma não presencial em caráter excepcional. • Revoga a Instrução Normativa IFB nº 4/2022 - RIFB/Brasília, de 14 de março de 2022
05/09/2022	INSTRUÇÃO NORMATIVA 9/2022 - RIFB/IFBRASILIA, de 5 de setembro de 2022	Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o segundo semestre letivo de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista as atividades pedagógicas autorizadas a serem realizadas de forma não presencial em caráter excepcional. • Autoriza a utilização de recursos educacionais digitais em atividades não presenciais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas nos sábados letivos. • Dispõe que os recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas nos sábados letivos devem considerar as metodologias ativas, tais como <i>blended learning</i>/ sala de aula invertida, pesquisas orientadas, aprendizagem baseada em investigação, em problema ou em projetos entre outros. • Orienta que as atividades não presenciais sejam inseridas, preferencialmente, no ambiente virtual de aprendizagem oficial da Instituição. • Revoga a Instrução Normativa 7/2022 - RIFB/IFBRASILIA, de 27 de maio de 2022

Data	Normativo	Ementa	Destaques
10/02/2022	Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB	Estabelece diretrizes pautadas em ações pedagógicas voltadas para a recuperação das aprendizagens, para o acolhimento da comunidade (servidores e discentes) à presencialidade e que podem favorecer o desenvolvimento do/a estudante a partir dos documentos que regulam as atividades pedagógicas institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que as atividades presenciais, no retorno, não ocorrerão da mesma forma que antes da pandemia, e passarão a agregar todo o repertório de metodologias ativas aprendidas e desenvolvidas no trabalho remoto. • Sugere aos docentes o planejamento de estratégias de ensino a partir de metodologias ativas como: sala de aula invertida, Problem Based Learning - PBL, reorganização do tempo escolar, roteiro de aprendizagem/estudo dirigido, portfólio, sala de aula invertida, rotação individual, rotação por estações, aprendizagem entre pares, laboratório rotacional, trilhas de aprendizagem, TV IFB. • Prevê a valorização das metodologias ativas, no sentido de ressignificar o papel do professor no processo de ensino, como mediador das aprendizagens, e colocar o/a estudante como protagonista na construção do próprio conhecimento. • Sugere o uso de recursos de ensino híbrido com vistas à recuperação da aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> - a adoção de estratégias pautadas na metodologia híbrida a partir do uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais; - utilização de atividades no NEaD e encontros virtuais síncronos acompanhados de roteiros de aprendizagens; - Elaboração de atividades na modalidade EaD (dentro do percentual permitido por lei), por meio de encontros virtuais síncronos e/ou assíncronos, acompanhados de roteiros de aprendizagem disponibilizados no NEaD.

Elaboração própria.

A leitura dos normativos permite verificar que houve um período de transição antes que ocorresse efetivamente o retorno às atividades presenciais nos *campi* do IFB. Esse período de transição teve início no segundo semestre letivo de 2021, quando então foi permitida a retomada de atividades cuja presencialidade fosse essencial, tais como: atividades letivas que envolvessem práticas de laboratório e de campo, a fim de atender prioritariamente a demanda de discentes formandos, mas também oferecer atendimento individualizado para estudantes com necessidades educacionais específicas, por exemplo.

A partir desse momento, os normativos passaram a conter recomendações gerais e estratégias gerais de mitigação e biossegurança para o retorno às atividades presenciais. Contudo, é importante ressaltar que, nesse período de transição, o país ainda estava vivenciando a ESPIN, de modo que os normativos previam ainda a possibilidade de realização de atividades

pedagógicas não presenciais caso as atividades letivas presenciais tivessem de ser suspensas em decorrência de situações de risco sanitário.

A IN 4/2022 e a IN 7/2022 publicadas pela Reitoria do IFB em março e maio de 2022, respectivamente, previam em seus dispositivos que estudantes que estivessem sintomáticos, testassem positivo para covid-19 pudessem cursar as disciplinas de forma não presencial no período de afastamento. Além disso, traziam um rol de atividades pedagógicas que poderiam ser realizadas de forma não presencial em caráter excepcional, tais como orientação de alunos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, reuniões, atividades programadas para os sábados letivos entre outras.

Vale comentar que a IN 4/2022 traz como anexo uma contextualização para justificar as orientações dispostas na instrução normativa. Esse anexo menciona o Parecer CNE/CP nº 6/2021, que estabelece Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. O referido parecer retoma pareceres anteriores do próprio CNE que tratam da manutenção das atividades remotas intercaladas com atividades presenciais e da adoção de estratégias de aprendizagem híbrida e uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais quando necessário. Ao final desse anexo, o IFB ressalta que:

a carga horária de educação a distância não deve ser confundida com o ensino remoto emergencial, composto por atividades pedagógicas não presenciais excepcionais, desenvolvidas exclusivamente para atender à necessidade de continuidade do processo ensino-aprendizagem no período da pandemia. [...] Entende-se como atividade pedagógica não presencial uma orientação de estudo individual criada para atender a um determinado objetivo de aprendizagem e cuja execução se dá fora do espaço da instituição. Essas atividades pedagógicas não presenciais podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e de comunicação.

Destaque-se aqui a IN 9/2022 - RIFB/IFBRASILIA, que tem relação direta com a aplicação do ensino híbrido. Esta IN evidenciou que os recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas nos sábados letivos considerassem o uso de metodologias ativas de ensino híbrido (*blended learning*), tais como a sala de aula invertida, pesquisas orientadas, aprendizagem baseada em problema ou em projetos entre outras. Ainda, ao recomendar que as atividades não presenciais fossem inseridas, preferencialmente, no ambiente virtual de aprendizagem oficial do IFB. Desse modo, observa-se uma institucionalização do ensino híbrido, uma vez que os estudantes teriam aulas presenciais durante a semana, mas poderiam ter atividades remotas aos sábados.

Ainda no que se refere ao ensino híbrido, são importantes as instruções oferecidas no guia *Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB*, que assume que as atividades pedagógicas não seriam mais como antes da pandemia e passariam a, de um modo

ou de outro, incorporar o repertório de metodologias ativas que foram empregados nas aulas remotas durante a pandemia. Nesse sentido, é interessante observar que o referido guia elenca quais seriam essas metodologias (algumas das quais apresentadas aqui neste trabalho), por exemplo: sala de aula invertida, *problem based learning*, roteiro de aprendizagem/estudo dirigido, portfólio, rotação individual, rotação por estações, aprendizagem entre pares, laboratório rotacional, trilhas de aprendizagem e vídeos. Tem-se assim o reconhecimento de que tais metodologias ativas têm o potencial de situar os/as discentes como protagonista do próprio aprendizado, promover maior engajamento e motivação dos estudantes, fortalecer habilidades interpessoais, desenvolver o pensamento crítico e permitir autonomia, ajudando a prepará-los/as para mercado de trabalho e para vida, além de ressignificar o papel do professor, que passa a atuar muito mais como mediador das aprendizagens.

Além disso, o guia recomenda ainda o uso de recursos de ensino híbrido com vistas à recuperação da aprendizagem, privilegiando o NEAD enquanto plataforma de ensino oficial da instituição. A preocupação com as perdas que o ensino remoto emergencial poderia produzir era real, e apesar do suporte e orientações que os normativos davam a esse aspecto em especial, sabe-se que os prejuízos foram significativos para a aprendizagem dos estudantes, com aumento de atraso escolar, sobretudo, para as camadas da sociedade em situação de vulnerabilidade social. Alvana Maria Bof e Gustavo Henrique Moraes (2022) demonstram, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, comparando-se com os dados de 2019, em 2021 (pós-pandemia) foi possível observar uma redução considerável do número de alunos com uma proficiência adequada em Língua Portuguesa e em Matemática, em todas as etapas de ensino e em todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) na maioria dos estados.

3.5 O papel das metodologias ativas em contextos de ensino híbrido

O tempo que passamos como estudantes dentro da escola é bastante longo, nesse período temos experiências repletas de cargas sentimentais, desentendimentos, conflitos, alegrias, assim como frustrações e aprendizados. É uma carga horária extensa, se levarmos em consideração duzentos dias letivos durante essa trajetória. Nessa trajetória temos os professores que possuem grande participação nessas experiências, alguns desses afetuosos e sensíveis em momentos certos e outros nem tanto, alguns duros dos quais mal lembramos o nome, enquanto outros agem com menos rigidez. Essas são características da identidade profissional de cada docente, e aprendemos com essa diversidade deles (Soares, 2021).

Algumas dessas experiências que vem dos professores contribuem e influenciam em nossas decisões pessoais, além delas, não podemos deixar e apresentar reflexões acerca da importância das metodologias ativas dentro da óptica educacional o quanto que elas impactam diretamente no ensino-aprendizagem, estudiosos e pesquisadores como Demerval Saviani e José Carlos Libânio fazem questão de trazer isto em seus manuscritos. E sobre isso temos na visão de Soares (2021) o seguinte relato.

José Carlos Libânio (*apud* Soares 2021) define didática como “teoria de ensino”, a qual pode ser caracterizada a partir de três aspectos: os alunos, os vínculos de ensino-aprendizagem e o objetivo de ensino. A partir dessa tríade, os docentes selecionam os conteúdos e métodos que são utilizados para que ocorra a aprendizagem. Dentro desse contexto, as metodologias ativas surgem então como uma proposta didática integral que fomenta a aquisição de conhecimento a partir de pesquisas e de produção dos estudantes, que passam a ser protagonistas na relação dialógica entre teoria e prática.

As metodologias ativas de aprendizagem têm o potencial de trazer grandes benefícios para os estudantes, e podem ser aplicadas em sala de aula com ou sem o uso de TICs ou TDICs (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022). Para Leal, Santos e Almeida Junior (2021, p. 59), as metodologias ativas são

modelos ou propostas de ações educacionais que visam desenvolver a autonomia e a participação ativa dos alunos de forma integral, integrada e integrativa no processo ensino-aprendizagem; podendo ser utilizadas nos diferentes níveis e modalidades da Educação, em aulas de estilo presencial, híbrido (semipresencial/flex) ou a distância on-line (virtual/remoto).

No contexto do ensino híbrido, as tecnologias trazem possibilidades adicionais para o ambiente de formação, tornando-o mais rico e interessante para os estudantes e para o trabalho do professor. De acordo com Mello, Petrillo e Almeida Neto, (2022, p. 52), nas metodologias ativas, os estudantes são o centro do processo de ensino-aprendizagem, e seus conhecimentos prévios são levados em consideração, e há uma valorização dos processos interativos estudante-estudante, estudante-professor, estudante-conhecimento e o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva.

Apesar de atualmente as metodologias ativas de aprendizagem aparecerem geralmente associadas a recursos tecnológicos, elas não são um fenômeno recente, há muito tempo estudiosos e pesquisadores desenvolvem estudos a respeito, e sobre isto:

As origens teóricas dos métodos ativos de aprendizagem são múltiplas, tendo, por exemplo, com pensadores Jean Piaget e Lev Vygotsky, autores das teorias construtivistas e socioconstrutivista; de David Ausubel, de aprendizagem significativa; Henri Wallon, com sua visão sobre a formação integral e a importância das emoções sobre a aprendizagem; Paulo Freire, com teorias pautadas na

possibilidade de humanização e libertação dos sujeitos [...] São várias as formas de aplicação dos métodos ativos (Almeida Neto; Petrillo, 2022, p. 52).

E pensando nesse contexto em que o mundo se encontra em constante transformação, em que as demandas do mundo do trabalho são disruptivas, é imperativo pensarmos em sistemas educacionais que se adaptem e acompanhem o mesmo ritmo além de proporcionar uma formação abrangente e emancipadora para os sujeitos. Sendo assim, a diversificação de formas de ensino e sua utilização com o uso de metodologias ativas se mostram como ferramentas essenciais para promover a formação integral (Heinrich; Lemos, 2025).

Pensando nesse fala das autoras, é possível trazer para nossa discussão que na atual conjuntura de nosso sistema educacional é que não podemos imaginar um curso superior que não tem em sua matriz curricular pelo menos uma disciplina ofertada no formato híbrido, tanto é que diversas instituições já fazem tal previsibilidade de forma tácita em seus normativos, e o que é possível deduzir ainda é que as que não aderiram a implantação de pelo menos uma disciplina irá em breve, está é uma tendência no ensino seja brasileiro ou mundial, é o que conhecemos como “modismo do momento”.

Almeida Neto e Petrillo (2022) apresentam diversos métodos ativos que colocam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, entre os quais: a aula expositiva dialogada; o portfólio; aprendizagem baseada em equipes (*team based learning – TBL*); aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning – PBL*); arco de Magueréz; instrução entre pares (*peer instruction*); ensino sob medida (*just-in-time teaching – iTT*); leitura significativa; leitura de artigo científico com a técnica do serrote; espiral construtivista (EC); mapa mental; seminário; *brainstorming* com *post-cards*; *brainwriting*; debate por grupos com *flash-cards*; dramatização; *quick solution* (solução rápida); jogos pedagógicos com método de ensino; ensino baseado em simulação (EBS); *Jigsaw*; e *world café*. Como se vê, é uma gama bastante ampla de possibilidades em que o estudante atua como protagonista. Contudo, não é nosso propósito neste trabalho detalhar cada uma delas.

Independentemente se os recursos tecnológicos utilizados são muitos ou poucos, no contexto híbrido, ocorrem em dois momentos bem distintos: um em que os estudantes têm encontros com o professor (presencial ou virtual); e outro que ocorre no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual geralmente os estudantes têm maior liberdade para cumprir seu cronograma de estudo, em virtude da flexibilidade que é característica do ensino híbrido. Mas em ambos os casos, o professor será o mediador do conhecimento.

Soares (2021, p. 73) reforça que a essência das metodologias ativas é o protagonismo dos estudantes e que escola tem de ser participativa e colaborativa, proporcionando as condições

para que esse processo se desenvolva de forma integral. O professor oferece aos alunos as problemáticas e os contextos para que, agindo sobre a realidade em busca de soluções, estes aprendam a pesquisar, comparar, debater, elaborar, prototipar, utilizando ou não de tecnologia.

Os encontros com os docentes são imprescindíveis para motivar a leitura, a discussão e a apropriação de metodologias, e cabe à equipe pedagógica encontrar os caminhos e as ações que fazem mais sentido para a realidade escolar. Soares (2021, p. 73) relata que é preciso ter em mente que ações isoladas e desconectadas não tornam a instituição inovadora, mas, sim, o conjunto compreendido por intenção pedagógica e metodologias que atendam a esses objetivos, além de avaliação integral e intervenção.

Do que foi exposto, podemos entender que as metodologias ativas com ou sem recursos tecnológicos são fundamentais para o ensino híbrido, elas se tornam o cerne que permite, por um lado, que os estudantes desenvolvam seus estudos com autonomia, e, por outro, que os docentes possam deixar suas aulas mais atrativas inclusive no meio digital.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Creswell (2010, p. 26), aplica-se quando a intenção é entender a percepção dos envolvidos acerca de um problema social ou humano, e é necessária quando o tópico é novo ou nunca foi tratado em relação a uma determinada amostra (Creswell, 2010, p. 44). A pesquisa é do tipo exploratória, visto que busca proporcionar maior familiaridade com o problema a fim de compreender e esclarecer questões que se apresentam ainda de forma nebulosa ou complexa (Gil, 2008).

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos de coleta de dados adotados foram o levantamento bibliográfico e documental, bem como a aplicação de entrevistas. O levantamento bibliográfico foi feito por meio de pesquisas em bases de dados na internet a fim melhor compreender os conceitos e metodologias relacionados ao ensino híbrido. Já o levantamento documental buscou localizar os normativos relacionados no site do IFB.

Por sua vez, as entrevistas foram realizadas por meio de aplicação de questionário semiestruturado, composto por três questões objetivas e sete subjetivas. O questionário (Apêndice A) foi enviado via e-mail para as coordenações de cursos de graduação (17 cursos) e para as coordenações de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (11 cursos) oferecidos em diferentes *campi* do IFB: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. O questionário tinha por finalidade colher informações sobre o ensino híbrido no contexto da pandemia. Atendendo aos princípios éticos de pesquisa, foi utilizado um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) na aplicação do questionário (Apêndice B). Os quadros 2 e 3 a seguir apresentam os cursos de graduação e pós-graduação para os quais foi direcionado o questionário por ocasião da pesquisa.

Quadro 3 – Cursos de graduação para os quais o questionário foi enviado

Campi	Cursos
Brasília	• Licenciatura em Dança
Ceilândia	• Licenciatura em Letras/Espanhol • Licenciatura em Letras Português
Estrutural	• Licenciatura em Matemática
Gama	• Bacharelado em Administração • Licenciatura em Química
Planaltina	• Licenciatura em Agronomia • Bacharelado em Agronomia

Campi	Cursos
Recanto das Emas	<ul style="list-style-type: none"> • Sem curso de graduação
Riacho Fundo	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Geografia • Licenciatura em Letras/Inglês
Samambaia	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Edu. Profissional • Bacharelado em Engenharia Civil
São Sebastião	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Letras/Português • Licenciatura em Pedagogia
Taguatinga	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Ciência da Computação • Licenciatura em Computação • Licenciatura em Física

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Quadro 3 – Cursos de pós-graduação para os quais o questionário foi enviado

Campi	Cursos
Brasília	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Gestão Pública: Governança e Políticas Públicas • Especialização em Docência na Educação Profissional Tecnológica • Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT
Ceilândia	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Ciências Policiais com foco na atuação da polícia jurídica
Estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável
Gama	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental
Planaltina	<ul style="list-style-type: none"> • Não possui programa de pós-graduação
Recanto das Emas	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Docência na Educação Profissional Tecnológica
Riacho Fundo	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem
Samambaia	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Docência na Educação Profissional Tecnológica • Especialização em Gerenciamento Ambiental
São Sebastião	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Docência na Educação Profissional Tecnológica
Taguatinga	<ul style="list-style-type: none"> • Não possui programa de pós-graduação

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica permitiu compreender com mais detalhe como funciona o ensino híbrido e quais são as metodologias mais apropriadas a essa modalidade de ensino. De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3), o ensino híbrido combina as possibilidades a sala de aula tradicional com as vantagens do ensino *on-line*, tais como a flexibilização de horários, a personalização de ritmo do aprendizado, e a economia de tempo no deslocamento, que podem ser combinadas com atividades práticas, oportunidade de participar de debates, além de contato direto com os demais colegas e com o professor.

Os recursos *on-line* foram amplamente utilizados pelo IFB para a manutenção do ensino durante o período da ESPIN. Essa experiência modificou definitivamente as atividades pedagógicas e alargou as possibilidades para a interação aluno-professor. Como vimos, o guia de *Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB* prevê que, no retorno à presencialidade, as atividades pedagógicas deveriam passar a incorporar o repertório de metodologias ativas que foram empregados nas aulas remotas durante a pandemia.

No entanto, como destacam Gonçalves *et al.* (2025), “a efetiva inserção da tecnologia na escola ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a infraestrutura inadequada e a falta de formação dos professores até questões de acesso e desigualdade digital.” Para José Carlos Libâneo (2025, p. 9-10):

as aulas remotas evidenciaram desigualdades, também, na falta de conectividade para acesso à Internet, na disponibilidade de computadores, no manuseio de plataformas digitais, na carência de livros. Essas circunstâncias acentuaram o fato de que desigualdades sociais produzem desigualdades escolares e desigualdades escolares produzem desigualdades sociais.

O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia agudizou a diferença que segrega estudantes negros e pobres, num contexto social em que a tecnologia não é um recurso efetivamente democratizado. O acesso à internet e a computadores é dificultado para alunos das escolas públicas, em especial entre os de menor renda. Essa desigualdade é ainda mais pronunciada para estudantes negros e indígenas, que sofrem mais ainda com a exclusão digital (Magalhães; Ramos, 2021, p. 257-258). Contudo, Libâneo (2025, p. 10) pondera que, “os fatos mostram que as tecnologias digitais vieram para ficar e, por isso, é preciso um posicionamento crítico em relação a elas sem desconsiderar sua característica de artefato cultural e de produção humana”. A escola deve então levar as desigualdades sociais e escolares em conta no planejamento escolar para enfrentar os desafios advindos da diversidade sociocultural e material dos alunos (Libâneo, 2021, p. 34).

No levantamento documental realizado durante esta pesquisa, foi possível verificar, a partir dos normativos publicados pelo IFB por ocasião do retorno à presencialidade, que a gestão considerou positiva a experiência do trabalho remoto, de modo a recomendar a incorporação de recursos e tecnologias dessa modalidade de forma associada às aulas presenciais, institucionalizando assim o ensino híbrido na instituição. E mais, tanto a IN 9/2022 - RIFB/IFBRASILIA quanto o guia *Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB* são enfáticos ao recomendar que as metodologias ativas que emergiram no contexto do ensino remoto continuassem sendo utilizadas em benefício dos estudantes em diferentes situações em que as aulas presenciais demandassem complementação (por exemplo, sábados letivos, recuperação de aprendizagem, regime domiciliar). Essa orientação reconhece e introduz, mesmo no contexto de cursos presenciais, o potencial ensino híbrido. Em relação ao que a literatura apresenta como metodologias típicas do ensino híbrido, verificou-se que os normativos citam aquelas relacionadas ao modelo de rotação descritas nesse trabalho, entre outras: sala de aula invertida, rotação individual, rotação por estações e laboratório rotacional. Tais metodologias têm o potencial de enriquecer e tornar o aprendizado mais atrativo para os estudantes (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022), e também são as que mais mantêm proximidade com o modelo tradicional de ensino, sendo facilmente adaptáveis.

No entanto, antes da pandemia, a maioria dos professores não tinha formação para trabalhar em ambientes virtuais. De acordo com Silva (2021, p. 58),

a eficácia da aprendizagem online depende também da desenvoltura e da capacidade do professor e do aluno [...] requer um conjunto de habilidades distintas do ensino presencial e até mesmo professores experientes podem ter dificuldades em operar num ambiente totalmente online.

Não à toa, o guia de *Orientações Pedagógicas* dedica um capítulo à formação continuada de professores, reconhecendo a importância do processo formativo dentro do IFB para o desenvolvimento do ensino em EaD. O guia sugere alguns materiais já existentes e disponíveis para capacitação dos docentes:

- Caderno de Orientações Pedagógicas;
- Trilha de Formação em EaD presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem NEaD;
- reuniões entre a Diretoria de Educação a Distância - DEaD e as equipes de ensino dos campi para orientações sobre o ensino remoto;
- curso autoinstrucional de Planejamento de Componente Curricular com Atividades Não Presenciais;
- cursos de Moodle Básico e Intermediário;
- edições do Fórum da EaD com temas voltados ao ensino remoto e o espaço para compartilhamento de experiências dos campi;
- Diálogos Formativos com temas específicos sobre o ensino remoto presentes ainda na TVIFB; e
- série intitulada “Dicas pedagógicas”, que se encontra depositada no repositório da TVIFB e na Trilha de Formação em EaD.

O guia recomenda também a realização de uma avaliação diagnóstica que subsidie o planejamento do ensino por parte dos docentes. Planejamento este que, segundo o guia, deve contemplar o uso de metodologias ativas, que devem ser valorizadas a fim de promover o papel de protagonismo dos estudantes como participantes ativos da construção do próprio conhecimento.

No que se refere aos dados das entrevistas, infelizmente, foram poucos os respondentes, de modo que a amostra não foi significativa e os resultados não podem ser generalizados, mas apontam pistas e permitem alguma reflexão. Contudo, do universo de respostas obtidas naquele momento, foi possível observar, pelo perfil dos respondentes, que houve recondução das pessoas que estavam à frente das coordenações dos cursos no período. Desse modo, as respostas refletem a experiência de coordenadores que atuaram antes, durante e depois da pandemia da covid-19, o que permite supor que conhecem bem o contexto dos cursos e à sua comunidade, tanto no que se refere aos discentes quanto em relação ao corpo docente que atua nos respectivos colegiados. Nesse sentido, além de contribuir com relatos a partir de suas próprias experiências, os/as respondentes também puderam oferecer uma visão geral dos demais colegas docentes.

Acerca das plataformas virtuais de aprendizagem (AVA) utilizadas com mais recorrência pelo IFB no período da pandemia da covid-19, as respostas indicaram: o Google Meet foi a ferramenta preferida para os encontros síncronos, seguido do Teams e do Zoom. Por sua vez, o Google Classroom foi apontado como plataforma preferencial para repositório do material didático utilizado pelos professores. Esse dado revela uma resistência por parte dos docentes para seguir as orientações dos normativos, que recomendavam a utilização do NEAD como plataforma preferencial.

Entre as perguntas levantadas no questionário, procuramos saber dos coordenadores à época sobre os principais desafios observados pelos professores em seus *campi* no retorno à presencialidade. As respostas apontaram, principalmente: dificuldades em usar máscaras o tempo todo, poucos alunos em sala, evasão, medo de contágio, falta de vacinas e a desordem do então governo federal frente à pandemia, bem como os cortes no orçamento da educação, que dificultaram mais ainda o trabalho docente. Essa percepção encontra eco na pesquisa de Nitschke e Pasqualli (2023), cujos resultados também contam com relatos de angústia dos professores no que se refere aos protocolos de segurança epidemiológica e insatisfação com a gestão escolar.

Por sua vez, também se buscou mapear segundo a visão dos coordenadores de cursos, no que se refere aos discentes, quais foram os obstáculos/desafios mais recorrentes, em suas percepções. As principais dificuldades relatadas foram: a necessidade de uso constante de

máscaras, dificuldades com o transporte público, desânimo para continuar os estudos, dificuldades financeiras e doenças nas famílias.

Quanto aos principais medos/receios manifestados pela comunidade acadêmica com o retorno à presencialidade, as respostas indicaram que o principal temor era a ainda presente ameaça de contágio desenfreado pelo vírus da covid-19.

No que se refere ao comportamento docente, os coordenadores foram questionados acerca dos principais motivos de resistência em relação ao retorno ao presencial. Entre as respostas, destacam-se: a dificuldade em conciliar a falta de escolas para os filhos e a obrigatoriedade do retorno ao ensino presencial, o medo de contágio e a falta de condições adequadas de trabalho nesse contexto.

Os coordenadores foram questionados ainda sobre quem, em sua opinião, foi mais prejudicado com o período de afastamento da sala de aula presencial em seu curso. As respostas apontaram que as mulheres mães e todos aqueles que trabalham com o cuidado da casa e de crianças e ou idosos e deficientes são os que sofreram mais impacto.

Um ponto a se destacar, intimamente ligado ao foco deste trabalho, é o questionamento feito aos entrevistados se, com o retorno à presencialidade, eles consideravam ter havido em algum momento o ensino híbrido dentro de seu *campus* e, em caso afirmativo, se houve predominância de alguma modalidade. Os respondentes foram unânimes em afirmar que, a partir do retorno presencial, não houve mais a adoção de ensino híbrido. Essa resposta demonstra que, apesar do que previam os normativos, houve relutância em continuar utilizando as ferramentas digitais como complemento das aulas presenciais.

Por fim, questionou-se acerca de que aprendizado na visão dos coordenadores de cursos, poderia ser destacado ou pontuado como uma marca que ficou na educação brasileira após a pandemia, sobretudo, no serviço que o IFB oferta para a sociedade. As respostas destacaram, sobretudo, a resiliência, a força de vontade do corpo docente e técnico em prestar o melhor serviço público possível, além de elogios à então reitora, professora Luciana Massukado, pela boa condução administrativa do IFB no período. De fato, percebe-se pelo arcabouço de normas que aqui foram analisadas, que a gestão esteve bastante atuante e mostrava preocupação constante em subsidiar a comunidade acadêmica com as melhores orientações possíveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu verificar que, para que o ensino híbrido ocorra e seja capaz de fazer diferença para o processo de ensino-aprendizagem, há aspectos que precisam estar presentes. O primeiro deles, obviamente, é a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que caracterizam essa modalidade de ensino e desempenham um papel essencial. Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra no ambiente virtual proporcionado pelas TDICs, é preciso fazer uso de metodologias ativas adaptadas a esse espaço, a fim de engajar os estudantes e colocá-los como centro do processo de ensino-aprendizagem e para que suas capacidades crítica e reflexiva sejam estimuladas.⁴

Os levantamentos realizados durante a pesquisa permitiram compreender melhor os normativos publicados durante àquele período e a relevância do seu papel de nortear o trabalho pedagógico no retorno à presencialidade. O questionário foi útil para ter uma ideia das ferramentas mais utilizadas pelos docentes em seus encontros síncronos e conhecer suas percepções sobre os desafios com o retorno gradual à presencialidade no IFB.

Os ambientes virtuais de aprendizagem foram os principais aliados para garantir a continuidade do ensino no período em que o distanciamento social imposto pela covid-19 inviabilizava o contato direto com os discentes. No entanto, os professores “foram tomados de surpresa tendo que lidar compulsoriamente com plataformas virtuais, preparação de atividades online, tipo de atividades que muitos deles até desconheciam por não terem sido suficiente preparados para elas nem na formação inicial nem na formação no trabalho” (Libâneo, 2021, p. 23).

Nesse sentido, um ponto a ser destacado refere-se à capacitação dos professores para atuar de forma produtiva nesse espaço, o que se alcança por meio de formação continuada. Durante a pandemia, professores que até então atuavam quase que exclusivamente no ensino presencial, tiveram de se reinventar e aprender a manusear as TDICs para dar seguimento às atividades docentes dentro das instituições de ensino no Brasil.

As dificuldades enfrentadas e os prejuízos para a formação dos estudantes foram muitos, levando ao aumento da evasão escolar ou ao trancamento de matrículas em alguns cursos. Afora a própria tensão de estar vivendo um período pandêmico e todas as suas implicações para a saúde física e mental dos estudantes, a dificuldade dos discentes em ter acesso a equipamentos e à internet/pacotes de dados para acompanhar as aulas normalmente foi um entrave em muitos casos.

Em que pese o enfrentamento de tais desafios, verificou-se que o ensino híbrido veio para ficar no IFB. Os normativos de retorno à presencialidade foram claros ao colocar o ensino híbrido como opção em diversas situações, seja para resguardar pessoas do grupo de risco

quando a ESPIN ainda vigorava, seja para ser usada como ferramenta de reposição de carga horária, como no caso dos sábados letivos, ou ainda para auxiliar estudantes na recuperação do aprendizado.

Destaque-se a preocupação da gestão do IFB com a formação continuada dos docentes, oferecendo diversas opções de recursos educacionais para que estes se capacitassem para atuar nas plataformas virtuais, seja dominando o NEAD, ambiente oficial da instituição, seja para incorporar as metodologias ativas em suas aulas, em benefício dos estudantes.

O guia *Orientações Pedagógicas para o Retorno à Presencialidade no IFB* foi bastante enfático ao recomendar a utilização de metodologias ativas apropriadas ao meio virtual e reconhecer o potencial dessas ferramentas de favorecer o protagonismo do estudante em relação ao seu aprendizado.

A pesquisa encontrou limitações principalmente no que se refere à coleta de dados das entrevistas, uma vez que foram poucas as respostas recebidas por meio do questionário aplicado. No entanto, foi possível concluir das respostas que as plataformas mais utilizadas pelos professores para ensino remoto durante a pandemia foram o Google Meet para os encontros síncronos, e o Google Classroom para repositório de material didático, em que pese os normativos do IFB orientem acerca da utilização do NEAD. Contudo, os respondentes afirmaram que o ensino híbrido não foi adotado após o retorno à presencialidade de forma imediata, sendo incorporado posteriormente com parte integrante da grade curricular dos cursos.

Entre os desafios advindos do ensino híbrido, evidencia-se a carga excedente de demanda para os docentes, visto que estes assumiram diferentes papéis diante do ensino a distância, forçando-os a adquirir novas habilidades e se desdobrar em novas funções, sejam elas de mediador, designer, conteudista, tutor etc.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para iluminar a percepção acerca de como se deu a implementação do ensino híbrido com o retorno à presencialidade no IFB. Conclui-se que, apesar das vantagens reconhecidas pela literatura acerca dessa modalidade de ensino, bem como das orientações exaradas pelos normativos do IFB, que incentivam o ensino híbrido e a aplicação de metodologias ativas, na prática, o ensino híbrido, tal como concebido teoricamente, ainda encontra resistências para se tornar uma realidade para os alunos nos diferentes *campi* do IFB. Esperamos que este estudo possa inspirar novas pesquisas acerca do tema, visando aprofundar as reflexões acerca do ensino híbrido no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de. PETRILLO, Regina Pentagna. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas. *In*: MELLO, Cleyson de Moraes; PETRILLO, Regina Pentagna; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de. **Metodologias ativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 nov 2025.
- ALMEIDA, Catarina; VIEIRA, Natacha; GRAÇA, Vânia. De estação em estação, transformase a educação: o uso da metodologia de rotação por estações para o estudo da educação ambiental com alunos do 1.º CEB. **Prática**, v. 8, n. 2, p. 53-68, jul. 2025. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/elearning/article/view/6387/3632>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Pricila Rodrigues de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/773/425>. Acesso em 12 nov. 2025.
- BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros desigualdades e desafios. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, p. 277-306, 2022.
- CHRISTENSEN, Clayton Magleby; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em 12 nov. 2025.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GALVÃO; Taís Freire, PEREIRA; Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwwWR8cpDmRWQr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- GONÇALVES, Áida Dominato *et al.* A docência em crise: desafios e necessidades do professor no pós-pandemia. **Revista FT: Ciências Humanas, Educação**, v. 29, n. 150, set. 2025.
- GUIMARÃES, Maria da Conceição Barbosa *et al.* A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 101-106, 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d19b/670522c7bbe68dbc01601c4f8f04034bafc2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- HARBE, Rafaella de Paula Tavares; BRITO, Luciana Ribeiro de; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. O ensino híbrido na literatura em tempos de pandemia. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, e10, 2023.

HEINRICH; Isabella Aparecida, LEMOS; Helen Denise Daneres. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem: experiências exitosas da Educação Profissional e Tecnológica no período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 12, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/7778/4033>. Acesso em: 10 jan. 2026.

IFB. **Instrução normativa 4/2022**. Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o primeiro semestre letivo de 2022. Brasília: IFB, 2022.

IFB. **Instrução Normativa 7/2022**. Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o primeiro semestre letivo de 2022. Brasília: IFB, 2022.

IFB. **Instrução normativa 9/2022**. Estabelece as orientações para realização das atividades não presenciais excepcionais para o segundo semestre letivo de 2022. Brasília: IFB, 2022.

IFB. **Orientações pedagógicas para o retorno à presencialidade no IFB**. Brasília: IFB, 2022.

IFB. **Resolução 1/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA**. Aprova as diretrizes gerais para o retorno integral às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências. Brasília: IFB, 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/institucional/92-institucional/resolucoes/29620-resolucoes-do-conselho-superior-2022>. Acesso em: 11 nov. 2022.

IFB. **Resolução 20/2022 - CS/RIFB/IFBRASILIA**. Altera as diretrizes gerais para o retorno integral às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília. Brasília: IFB, 2022.

IFB. **Resolução 26/2021 - RIFB/IFBRASILIA**. Aprova o Plano de Retorno Gradual e Seguro às Atividades Presenciais do Instituto Federal de Brasília (IFB) - etapa de transição. Brasília: IFB, 2022.

LEAL, Ideilton Alves Freire; SANTOS Marcos Pereira dos; ALMEIDA JUNIOR, Silvio de. O papel de docentes e discentes face ao uso das metodologias ativas de ensino aprendizagem no contexto educacional: notas reflexivas. *In*: SANTOS, Marcos Pereira dos; ALMEIDA JUNIOR, Silvio; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). **Metodologias ativas e ensino híbrido: potencialidades e desafios**. Campina Grande: Editora Amplla, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. **Revista Cocar**, Goiânia, n. 38, p.1-19, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Para a pós-pandemia, repensar a pedagogia para uma escola socialmente justa. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de (org.). **Uma nova educação é possível**. Goiânia: Kelps, 2021.

LIMA, Jânio Robson Rocha. A implementação do ensino híbrido no período pós-pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/667/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MAGALHÃES; Jonas Emanuel Pinto, RAMOS; Marise Nogueira. Saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia: uma construção necessária. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2,

p. 245-268, jul./dez., 2021. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/download/12525/8411/43318>.
 Acesso em: 8 jan. 2026.

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2017. *E-book*. Disponível em:
<https://cipead.ufpr.br/porta11/wp-content/uploads/2020/03/ehV02.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MELLO, Cleyson de Moraes; PETRILLO, Regina Pentagna; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de. **Metodologias ativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em:
<https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. *et al.* (org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017. Disponível em:
https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 12 nov. 2025.

NITSCHKE, W. Kelbert; PASQUALLI, Roberta. Desafios docentes no retorno ao presencial no curso técnico em controle ambiental. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do1002, 2023.

REIS, Rafael Pons. **A securitização das doenças infecciosas emergentes: o caso da pandemia da Influenza A (H1N1) 2009 no Brasil**. 151 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185511>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia covid-19. **Educação: Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SILVA, Vítor. COVID-19 e ensino remoto: Uma breve revisão da literatura. **Sensos-e**, v. 8, n. 1, p. 55-63, 2021.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2021. *E-book*. Disponível em:
<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550641/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SOUZA, Lázaro Rômulo de; SOARES, Edivanha Bezerra da Silva; OLIVEIRA, Glaydson Francisco Barros de. Ensinando matemática financeira com tecnologias: uma experiência utilizando laboratório rotacional em tempos de ensino remoto. **RPEM**, Campo Mourão, PR, Brasil, v. 10, n. 22, p. 551-570, mai.-ago. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6293/4316>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TRANCOSO, Solange Tiengo Vieira; NUNES, Marcus Antonius da Costa. O ensino híbrido no contexto escolar: Desafios e possibilidades para a implantação na educação básica. **Research, Society and Development**, v. 12, n.3, e13812340441, 2023. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/40441/33125>. Acesso em: 11 nov. 2024.

APÊNDICE A - Questionário aplicado



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Identificação:

Masculino Feminino *Campus*: _____

1) Quanto tempo está como coordenador(a) de curso?

menos de 01 ano 01 ano 02 anos 03 anos mais de 03 anos

2) O início como coordenador(a) aconteceu quando em relação a pandemia da covid-19?

antes dela durante depois

3) Durante o período pandêmico, qual foi a plataforma virtual que foi mais utilizada pelos professores no auxílio da prática docente em sua unidade de ensino?

Google meet Teams Bloom Outra: _____

4) Com o retorno à presencialidade no IFB, quais foram os principais desafios observados pelos professores em seu *campus*?

5) E aos discentes, quais obstáculos/desafios foram os mais recorrentes em sua unidade de ensino?

6) Quais foram os primeiros medos/receios apontados por sua comunidade acadêmica com o retorno a presencialidade?

7) Dentro do curso no qual está coordenando, quais foram os principais motivos para resistência dos docentes com o retorno presencial?

8) Quem se sentiu mais prejudicado com o período de afastamento da sala de aula presencial em seu curso, na sua opinião?

9) Com o retorno à presencialidade, você considera que houve em algum momento o ensino híbrido dentro de seu *campus*? Se sim, existiu alguma modalidade que foi predominante?

10) Por fim, que aprendizado podemos destacar ou pontuar que ficou como marca na educação brasileira, sobretudo, na que o IFB disponibiliza para a sociedade?

Os dados identificáveis dos participantes (página 41) foram suprimidos nesta versão digital, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei no 13.709/2018).