



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PEDRO II
CURSO TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE
SISTEMAS

ESMERALDA DE SOUSA DA LUZ

PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS: Um Panorama de um Instituto
Federal de Ensino

PEDRO II

2025

ESMERALDA DE SOUSA DA LUZ

PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS: Um Panorama de um Instituto
Federal de Ensino

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus* Pedro II.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Manuel Gonçalves da Silva Neto.

PEDRO II

2025

PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS: Um Panorama de um Instituto Federal de Ensino

Esmeralda de Sousa da Luz¹
Manuel Gonçalves da Silva Neto²

RESUMO

Este estudo investiga as percepções sobre a aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019, que permite a oferta de até 40% da carga horária dos cursos presenciais por meio da educação a distância (EaD) em uma instituição pública de ensino. As informações foram obtidas por meio da aplicação de questionários digitais estruturados e da análise documental de normativas vigentes na instituição. Os achados apontam para uma aplicação ainda incipiente da portaria, apesar do reconhecimento de seu potencial por parte dos tomadores de decisão. Foram identificados, ainda, fatores impeditivos, como ausência de regulamentações internas, limitações tecnológicas e lacunas na formação docente. Os dados obtidos nesta pesquisa podem contribuir para o debate sobre modelos pedagógicos integrados e sustentáveis no ensino superior, fomentando discussões sobre modelos de ensino híbrido em instituições públicas de ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: educação híbrida; instituições federais de ensino tecnológico; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study investigates perceptions regarding the implementation of MEC Ordinance No. 2,117/2019, which allows up to 40% of in-person course load to be offered through distance learning (DE) at a public educational institution. Information was obtained through structured digital questionnaires and document analysis of the institution's current regulations. The findings indicate that the ordinance is still incipiently implemented, despite decision-makers' recognition of its potential. Constraints such as a lack of internal regulations, technological limitations, and gaps in teacher training were also identified. The data obtained in this research can contribute to the debate on integrated and sustainable pedagogical models in higher education, fostering discussions on hybrid teaching models in public higher education institutions in Brazil.

Keywords: hybrid education; federal technological education institutions; educational policies.

Data de aprovação: 15/07/2025

¹ Graduando(a) em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Instituto Federal do Piauí. Caped.2023123tads0005@aluno.ifpi.edu.br.

² Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Engenharia de Software pelo Centro de Estudos e Sistemas Avançados de Recife (CESAR). Instituto Federal do Piauí. manuel@ifpi.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é definida legalmente como uma modalidade educacional mediada por tecnologias onde a comunicação e as atividades de ensino e aprendizagem ocorrem sem a exigência de presencialidade (Brasil, 2017). O marco legal para a modalidade remonta à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu Artigo 80, que já previa que o Poder Público deveria fomentar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância (Brasil, 1996). Essa previsão foi regulamentada por decretos como o Decreto nº 9.057/2017, um dos responsáveis por consolidar as diretrizes para a oferta na era digital. Este, por sua vez, foi recentemente atualizado e revogado pelo Decreto nº 12.456/2025, que estabelece as regras vigentes (Brasil, 2025).

A Educação a Distância (EaD), cuja formalização legal é relativamente recente, possui raízes históricas que se originam no século XVIII. A modalidade evoluiu a partir de modelos primordiais, como o envio de materiais educativos e, posteriormente, os cursos por correspondência amplamente divulgados em jornais do século XIX, até chegar ao formato digital contemporâneo (Moore; Kearsley, 2007). Essa perspectiva é corroborada por Maia e Mattar (2007), que também identificam nos anúncios de cursos por correspondência os primórdios da EaD (Maia; Mattar, 2007; Moore; Kearsley, 2007).

O avanço tecnológico transformou a EaD em uma ferramenta para a democratização do acesso à educação, pois a modalidade é apontada como propulsora do desenvolvimento da autonomia do estudante e de competências digitais essenciais na sociedade atual (Hongsuchon *et al.*, 2022; Oliveira, 2019). Estudos indicam que ela oferece flexibilidade de horários, reduz custos associados ao deslocamento e amplia oportunidades para populações geograficamente dispersas ou com dificuldades de acesso ao ensino tradicional (Hongsuchon *et al.*, 2022; Oliveira, 2019). Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia e de competências digitais essenciais ao mundo contemporâneo (Hongsuchon *et al.*, 2022).

Funcionalidades providas pela educação não presencial e mediada por tecnologias podem ser ampliadas para atender a outras modalidades de ensino, no entanto, apesar dos benefícios da EaD, observa-se uma subutilização de seu potencial nos cursos presenciais (Hongsuchon *et al.*, 2022; Oliveira, 2019). Essa subutilização está frequentemente associada a uma visão dicotômica que opõe os dois modelos, dificultando uma integração eficiente (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Para superar essa dicotomia, o ensino híbrido emerge como um modelo pedagógico, a fim de integrar os benefícios de ambos os formatos (Horn; Staker, 2015). Sua proposta central combina a flexibilidade e a autonomia propiciadas pelo ensino online com o valor das interações sociais e das atividades práticas típicas do ambiente presencial. Essa fusão favorece uma aprendizagem mais adaptável, capaz de respeitar as diferentes realidades e necessidades dos estudantes.

Para regulamentar a combinação de ensino presencial e a distância, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 2.117/2019, aumentando de 20% para 40% a carga horária que pode ser ofertada na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação (Brasil, 2019). A medida tem como objetivos declarados ampliar o acesso, promover a inclusão e modernizar a educação superior, adequando-a às novas dinâmicas sociais e tecnológicas. Ainda no contexto das normatizações, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, estabeleceu novas diretrizes, entre elas a proibição de cursos 100% a distância em áreas como Medicina e Direito, delegando à União, com base no CNE, a definição de percentuais mínimos de atividades presenciais ou síncronas por área do conhecimento, e a obrigatoriedade de avaliações presenciais (Brasil, 2025). Essas medidas refletem um esforço regulatório para equilibrar flexibilidade e qualidade, posicionando o ensino híbrido como uma alternativa central no cenário educacional contemporâneo.

Este trabalho tem como objetivo, prover um panorama da implementação prática referente a Portaria MEC nº 2.117/2019 nos cursos de graduação presenciais de uma instituição pública de ensino superior, identificando barreiras e propostas de integração EaD-presencial, verificou-se o nível de conhecimento de tomadores de decisão e responsáveis por setores pedagógicos quanto a aplicabilidade de suas diretrizes, especialmente na possibilidade de ofertar parte da

carga horária na modalidade a distância. Este estudo buscou fomentar reflexões sobre as implicações pedagógicas da medida, o papel dos docentes e gestores nesse processo, e as possíveis barreiras tecnológicas ou institucionais que dificultam a adesão ao novo formato.

Este artigo está organizado em quatro partes: Referencial Teórico, que apresenta os conceitos e teorias que embasam o estudo; Metodologia, onde são descritos os métodos e procedimentos da pesquisa; Resultados, que expõe os dados e análises; e Conclusão e Trabalhos Futuros, com a síntese das principais descobertas, implicações e propostas para pesquisas posteriores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção apresenta conceitos que podem auxiliar na compreensão deste trabalho.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CONCEITO, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

2.1.1 Origens da Educação a Distância

Os primórdios da EaD remetem ao século XIX, quando os chamados "cursos por correspondência" surgiram na Europa, estabelecendo um paradigma inicial de ensino a distância por meio de postagem de materiais didáticos (Maia; Mattar, 2007). Esse modelo, ainda que limitado pela logística lenta da época, é apontado por Moore e Kearsley (2007) como o embrião que deu à EaD sua primeira configuração institucionalmente reconhecida.

A trajetória brasileira, por sua vez, seguiu um caminho singular, influenciado pelo contexto socioeconômico nacional. Diferente do modelo europeu centrado na correspondência, o desenvolvimento da EaD no Brasil ganhou força no alvorecer do século XX, impulsionado pelo processo de industrialização e pela urgente demanda por qualificação de mão de obra que não precisasse se deslocar até os grandes centros (Fernandes, 2021). Nesse contexto, Fernandes (2021) ressalta que o rádio emergiu não apenas como uma inovação tecnológica, mas como uma ferramenta

social estratégica, tornando-se o principal vetor para a democratização do acesso ao conhecimento na época.

É possível observar, portanto, uma evolução midiática na EaD brasileira. Se as pioneiras iniciativas do Instituto Rádio Técnico Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941) capitalizaram o potencial educativo do rádio, as décadas seguintes testemunhariam a transição para uma nova era (Fernandes, 2021). Fernandes (2021) destaca ainda que, com o advento da televisão, projetos de maior alcance e capilaridade, como o Projeto Minerva³ (1970) na esfera pública e o consagrado Telecurso 2000⁴ na iniciativa privada, reformularam profundamente o panorama da educação aberta no país, consolidando a EaD como uma modalidade de ensino permanente e adaptável.

2.1.2 Tecnologias Facilitadoras do EaD: Ambientes Virtuais e Recursos Digitais

Estudos indicam que o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) elevou a EaD a um patamar de interatividade e acessibilidade, centralizada no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (Fernandes, 2021). Plataformas como o Moodle consolidam em um único espaço o acesso a conteúdos, atividades e a interação entre estudantes, professores e tutores, seja de forma síncrona ou assíncrona. Ela argumenta que esse ecossistema digital é potencializado por ferramentas como fóruns, wikis e webconferências, que, ao facilitar a colaboração e a mediação docente, criam as condições ideais para a aplicação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida⁵, e para a construção de uma experiência de aprendizagem mais próxima.

2.1.3 Benefícios e Limitações da EaD

A EaD vai além da ideia de "estudar de pijama" ou "flexibilidade", pois sua verdadeira revolução é ter desmontado a necessidade de estar no mesmo lugar e na

³ O Projeto Minerva foi uma iniciativa do governo militar brasileiro que utilizou programas de rádio para oferecer ensino supletivo a distância, visando a certificação de jovens e adultos.

⁴ Criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a FIESP, o Telecurso 2000 foi um projeto educativo que utilizou teleaulas transmitidas pela televisão para oferecer ensino fundamental e médio, tornando-se uma referência na EaD brasileira. Ele foi criado na década de 1970, a primeira versão é de 1978, e tinha o "2000" no nome como uma visão de futuro para a educação.

⁵ Sala de aula invertida é um modelo de ensino em que os alunos estudam o conteúdo teórico em casa, antes da aula, e usam o tempo na escola para discutir, praticar e resolver dúvidas com o professor.

mesma hora para aprender. Isso abriu as portas da universidade para pessoas que antes eram excluídas: quem trabalha em turnos alternativos, quem mora no interior e não tem um *campus* por perto, ou até mesmo quem precisa conciliar os estudos com a rotina de cuidar de filhos (Fernandes, 2021). Apesar dessa liberdade o estudante precisa ser disciplinado o suficiente para estudar sozinho, uma vez que não terá um professor cobrando na frente. O maior desafio não é tecnológico, é social. Como criar uma turma de verdade, um senso de comunidade, quando todo mundo está por trás de uma tela? Como fazer o aluno se sentir acolhido e parte de algo, e não apenas um número acessando videoaulas? A chave do sucesso na EaD não está na plataforma escolhida, mas sim em como o estudante usa essa ferramenta. É a qualidade da mediação, e não a tecnologia em si, que vai fazer a diferença entre um curso que forma e um curso que apenas entretém (Fernandes, 2021).

2.2 ENSINO PRESENCIAL: CARACTERÍSTICAS E LIMITES

2.2.1 Benefícios Pedagógicos da Modalidade Presencial e Suas Limitações

Embora o ensino presencial seja frequentemente associado à sua tradição, seu verdadeiro diferencial reside nas interações imediatas e não planejadas que ocorrem em sala de aula, um aspecto crucial destacado por Bates (2021). Interações como um debate espontâneo que surge após uma pergunta ou na simples percepção do professor sobre a dúvida silenciosa de um aluno. Essa mediação constante e presencial não só facilita a construção do conhecimento em tempo real, mas é também o alicerce para a formação de vínculos e um forte senso de comunidade acadêmica (Nortvig; Petersen; Balle, 2018). Entretanto, o modelo presencial também apresenta limitações estruturais e logísticas que afetam a permanência e o acesso dos estudantes. Limitações como estudantes em contextos de vulnerabilidade, os custos diários de transporte e a dificuldade de conciliar estudos com trabalho e obrigações pessoais não são meros inconvenientes, mas fatores decisivos que podem culminar em evasão, retenção ou frequência irregular (Bates, 2021; Nascimento, 2024).

2.2.2 Comparações com a Educação a Distância

Em uma análise comparativa, a literatura pondera que as vantagens atribuídas ao ensino presencial materializam-se quando associadas a condições

ideais. Bates (2021) argumenta que a suposta superioridade do presencial depende criticamente de uma infraestrutura adequada e de competência didática do corpo docente, ideia que é corroborada pelo estudo de Nascimento (2024), que associa o controle pedagógico mais direto a esses fatores contextuais.

Uma pesquisa conduzida na Universidade Federal do Ceará (UFC) comparou o desempenho de cursos nas modalidades presencial e a distância. Os dados revelaram que a modalidade presencial tende a registrar menores índices de evasão e maior retenção discente. Contudo, a própria pesquisa adverte que esse resultado não é um mero reflexo da modalidade em si. Fatores cruciais como o perfil socioeconômico dos alunos e seu histórico acadêmico prévio mostraram-se variáveis decisivas, sugerindo que a suposta superioridade de um modelo sobre o outro é, na verdade, mediada por um contexto social e institucional mais amplo (Nascimento, 2024).

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DIGITAL NO BRASIL

2.3.1 Desenvolvimento Legal da EaD no Brasil

A consolidação da Educação a Distância (EaD) no Brasil é reflexo de um arcabouço legal construído ao longo de décadas. O marco inicial fundamental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), cujo Art. 80 autorizou e estabeleceu diretrizes para a modalidade em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Essa autorização foi subsequentemente regulamentada por decretos, como o Decreto nº 5.622/2005, que inovou ao definir a EaD como educação mediada por tecnologias de informação e comunicação, afastando-a do antigo modelo por correspondência (Brasil, 2005).

Dois movimentos normativos posteriores ilustram a dupla face da regulamentação: a expansão e o controle. De um lado, iniciativas de fomento como o Decreto nº 5.800/2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para expandir o acesso ao ensino superior público (Brasil, 2006). De outro, a recente ênfase na qualidade e restrições pontuais, exemplificada pelo Decreto nº 12.456/2025, que impôs critérios mais rigorosos e vedou a modalidade integral para cursos como Medicina e Direito (Brasil, 2025).

Eventos externos também forçaram acelerações nessa trajetória. A pandemia de COVID-19 foi um catalisador inesperado, levando à Portaria MEC nº 343/2020, que autorizou em caráter emergencial a substituição de aulas presenciais por atividades a distância – uma medida que intensificou o debate e popularizou a EaD como nunca antes (Brasil, 2020).

2.4 ENSINO HÍBRIDO (BLENDED LEARNING): DEFINIÇÕES E MODELOS

2.4.1 Definições e Modelos

Mais do que uma simples justaposição de atividades online e presenciais, o ensino híbrido consolida-se como um modelo integrado e intencional de aprendizagem, que se caracteriza pela combinação articulada entre momentos presenciais e online (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Nesse modelo, a essência reside na combinação estratégica de interações face a face com momentos de estudo online nos quais o aluno pode escolher o horário, o local e gerir seu próprio ritmo. Horn e Staker (2015) detalham que essa integração é uma modalidade formal de educação, na qual uma parcela dos conteúdos é entregue digitalmente, concedendo ao estudante maior controle sobre o processo, enquanto a outra parcela mantém o valor da convivência e da mediação direta. Nesse sentido, a visão do pesquisador José Moran amplia o debate. Para ele, toda educação é, de certa forma, híbrida por natureza, pois sempre mesclou diferentes métodos e recursos. Contudo, o que o termo "ensino híbrido" propõe é a sistematização deliberada dessa mistura, potencializada pelas tecnologias digitais, para criar uma experiência de aprendizagem personalizada e eficaz (Moran, 2015).

2.4.1 Modelos Educacionais Contemporâneos: Ensino Híbrido, Ensino Remoto Emergencial e EaD

Para além de uma mera substituição de ferramentas, a integração de tecnologias no ensino deu origem a diferentes modalidades, cada uma com propósitos, desenhos instrucionais e exigências de mediação específicos. Compreender as nuances que distinguem o ensino híbrido, o ensino remoto emergencial e a Educação a Distância é crucial para uma adoção eficaz de cada modelo. Embora possam fazer uso de recursos digitais similares, sua concepção de

tempo, espaço e autonomia do estudante varia (Horn; Staker, 2015; Hodges *et al.*, 2020; Belloni, 2008). A fim de elucidar essas distinções fundamentais, a Tabela 1 compara os aspectos de cada uma dessas abordagens.

Tabela 1 – Comparação entre Ensino Híbrido, Ensino Remoto Emergencial e EaD.

Aspecto	Ensino Híbrido	Ensino Remoto Emergencial	Educação a Distância (EaD)
Definição	Combinação planejada entre aulas presenciais e atividades online	Solução temporária criada durante crises (como a pandemia da Covid-19)	Modalidade educacional totalmente planejada para ocorrer de forma online
Planejamento	Possui desenho instrucional intencional, com objetivos pedagógicos definidos para os dois ambientes	Pouco ou nenhum planejamento instrucional prévio, implementado de forma emergencial	Altamente estruturado e planejado desde o início, com cronograma, conteúdos e avaliações definidos
Presencialidade	Envolve momentos presenciais combinados com atividades online	Substitui momentaneamente o presencial por meios digitais	Não há necessidade de presença física; toda a interação ocorre virtualmente
Uso de Tecnologias Digitais	Uso estratégico de plataformas digitais, recursos interativos e metodologias ativas	Uso limitado e muitas vezes improvisado de ferramentas digitais	Utiliza plataformas específicas de EaD, AVAs e recursos multimídia

Flexibilidade do Estudante	Controle parcial sobre tempo, ritmo, percurso e local de aprendizagem	Baixa flexibilidade; segue o modelo presencial adaptado	Alta flexibilidade, com controle autônomo do processo de aprendizagem
Modelos Educacionais	Rotação por estações, sala de aula invertida, modelo flex	Aulas ao vivo, envio de atividades por e-mail ou aplicativos	Cursos online com módulos sequenciais, fóruns e videoaulas gravadas
Objetivo Pedagógico Principal	Personalizar e diversificar a aprendizagem, unindo os dois ambientes	Garantir a continuidade das aulas em tempos de crise	Oferecer educação formal estruturada totalmente a distância
Exigência Legal (Brasil)	Permitido até 40% da carga horária em cursos presenciais (Portaria MEC nº 2.117/2019)	Autorizado por medidas temporárias durante a pandemia (Portaria MEC nº 343/2020)	Regulamentado como modalidade própria com regras específicas

Fonte: Tabela elaborada com base em Horn e Staker (2015), Bacich *et al.* (2015), Hodges *et al.* (2020) e Belloni (2008).

2.5 INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: ESTRUTURA E ATUAÇÃO

2.5.1 Perfil Institucional

Integrante da Rede Federal de Educação, o Instituto Federal do Piauí (IFPI) é uma instituição centenária, fundada em 1909, que foi reestruturada pela Lei nº 11.892/2008. Este marco legal transformou a antiga estrutura em um instituto federal, ampliando seu escopo de atuação para ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis, desde cursos técnicos até pós-graduação, de forma

gratuita e de qualidade. Sua missão é “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”, guiada por valores como ética, respeito e transparência (Instituto Federal Do Piauí, 2020).

2.5.2 Interiorização do Ensino e Compromisso Social

A atuação do IFPI caracteriza-se por uma forte política de interiorização, materializada em uma estrutura multicampi composta por vinte campi ativos e três em implantação (Altos, Barras e Esperantina), no âmbito do Novo PAC 2024. Esta capilaridade permite à instituição cumprir sua missão de promover o desenvolvimento educacional, social e econômico em todo o estado do Piauí, consolidando-se como uma referência regional na área, conforme estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020–2024) (Instituto Federal Do Piauí, 2020).

2.5.3 Ensino a distância no IFPI

O IFPI tem expandido sua atuação na Educação a Distância (EaD). Conforme o Relatório de Gestão 2024, a instituição ofertou 1.950 vagas em cursos de pós-graduação *lato sensu*⁶ na modalidade EaD, em áreas como Empreendedorismo e Inovação, Atendimento Especializado, Gestão Escolar e Docência para a Educação Profissional, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Paralelamente, investe na formação de professores, com a oferta de mil vagas em cursos de aperfeiçoamento de 240h para docentes da EJA, realizados integralmente online (Instituto Federal Do Piauí, 2025).

2.5.4 Estrutura normativa e regulatória

Para acompanhar as transformações do cenário educacional, o IFPI atualizou seu marco regulatório em 2024 com uma série de resoluções-chave. Segundo o Relatório de Gestão 2024, a Resolução nº 223/2024 normatiza os registros de atividade docente; a Resolução nº 200/2024 institui a Política de Educação Especial; a Resolução nº 199/2024 regulamenta programas e projetos de ensino; a Resolução nº 198/2024 moderniza os processos com a adoção de diplomas eletrônicos; e a

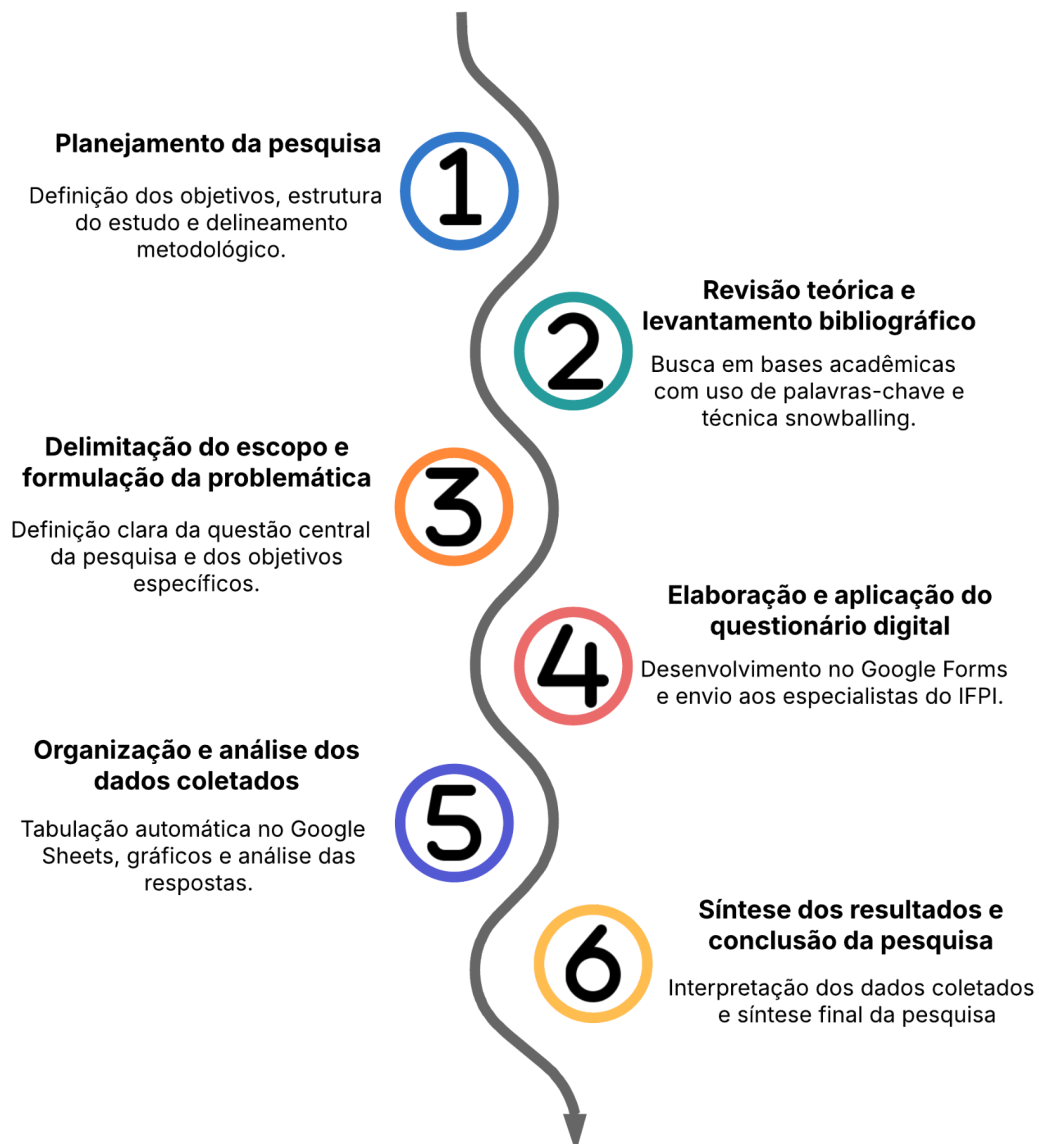
⁶ Lato sensu significa “em sentido amplo”. Indica cursos de pós-graduação voltados para especialização profissional, que dão certificado de especialista, e não título acadêmico de mestre ou doutor (stricto sensu).

Resolução nº 195/2024 atualiza a política de cotas e os procedimentos de heteroidentificação (Instituto Federal Do Piauí, 2025).

3 METODOLOGIA

Esta seção descreve os métodos e procedimentos empregados na realização da pesquisa, que teve como objetivo prover um panorama sobre a implementação da Portaria MEC nº 2.117/2019 em uma instituição pública federal de ensino. O presente estudo seguiu uma exploratória e documental, com etapas organizadas conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Representação esquemática das etapas metodológicas da pesquisa.



Fonte: Produzido pela autora (2025).

Para obtenção dos dados, empregou-se um questionário digital, composto por questões objetivas e subjetivas, disponibilizado por meio da ferramenta Google Forms. Utilizou-se como ambiente de pesquisa o Instituto Federal do Piauí, com ênfase nos setores de coordenações pedagógicas e pró-reitoria de ensino, os quais são responsáveis pela tomada de decisão e planejamento das modalidades de ensino na instituição.

Neste contexto, o questionário para coleta de dados foi enviado para especialistas da área de ensino no Instituto Federal do Piauí (IFPI) totalizando 18 (dezoito) campi e reitoria, buscando atingir profissionais com experiência prática e conhecimento técnico sobre os processos pedagógicos institucionais. Essa escolha visou assegurar uma amostra qualificada e comprometida com o tema da pesquisa.

O questionário contou com sete questões no total, sendo quatro questões objetivas baseadas em escalas do tipo Likert de cinco pontos⁷, duas questões discursivas condicionais e uma questão discursiva geral. As escalas de resposta foram utilizadas para captar o grau de conhecimento e percepção dos respondentes sobre a aplicação da portaria. Enquanto isso, as perguntas subjetivas visaram captar informações sobre práticas institucionais e possíveis sugestões e anseios dos entrevistados.

4 RESULTADOS

Esta seção apresenta os dados resultantes do questionário aplicado a especialistas da área pedagógica do Instituto Federal do Piauí (IFPI). O objetivo foi obter um panorama atualizado sobre o conhecimento, a aplicação e a percepção da Portaria MEC nº 2.117/2019 no contexto dos cursos superiores presenciais. Os dados coletados fornecem indícios sobre os impactos institucionais da portaria e apontaram caminhos para a qualificação da oferta educacional nos Institutos Federais.

⁷ Escala Likert é uma escala ordinal amplamente utilizada em pesquisas para medir atitudes, opiniões ou percepções, por meio de uma sequência gradual de respostas, geralmente variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Para facilitar a compreensão dos dados analisados nas próximas seções, a Tabela 2 apresenta a descrição das escalas utilizadas nas perguntas objetivas, bem como a natureza das perguntas subjetivas incluídas no questionário.

Tabela 2 – Caracterização das perguntas do questionário aplicado.

Pergunta	Conteúdo da pergunta	Tipo de resposta e escala
P1	Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a Portaria MEC nº 2.117/2019?	Escala de 1 a 5: 1. Nenhum conhecimento 2. Pouco conhecimento 3. Conhecimento razoável 4. Bom conhecimento 5. Conhecimento aprofundado
P2	Como você caracterizaria o nível de aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no IFPI?	Escala de 1 a 5: 1. Nenhuma aplicação 2. Aplicação muito limitada 3. Aplicação moderada 4. Aplicação consistente 5. Aplicação consolidada
P3	Caso sua resposta anterior (P2) tenha sido 1 ou 2, especifique como a instituição tem implementado esses cursos ou quais os desafios enfrentados para isso.	Pergunta aberta condicional
P4	Caso sua resposta à pergunta 2 tenha sido 4 ou 5, indique se o instituto possui projeto(s) em andamento que ainda não	Pergunta aberta condicional

	foram plenamente implementados.	
P5	Indique atividades, recursos ou práticas que já são utilizadas na instituição e que poderiam ser enquadradas na Portaria, mas que ainda não possuem normativa institucional específica.	Pergunta aberta geral
P6	Você considera que a flexibilização da carga horária, prevista na Portaria MEC nº 2.117/2019, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no IFPI?	Escala de 1 a 5: 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Nem concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente
P7	Qual(is) a sua(s) sugestão(ões) para melhoria ou real utilização de forma prática da Portaria MEC nº 2.117/2019 no seu setor ou no IFPI de modo geral?	Pergunta aberta geral

Fonte: Elaborada pela autora com base nas perguntas aplicadas via Google Forms (2025).

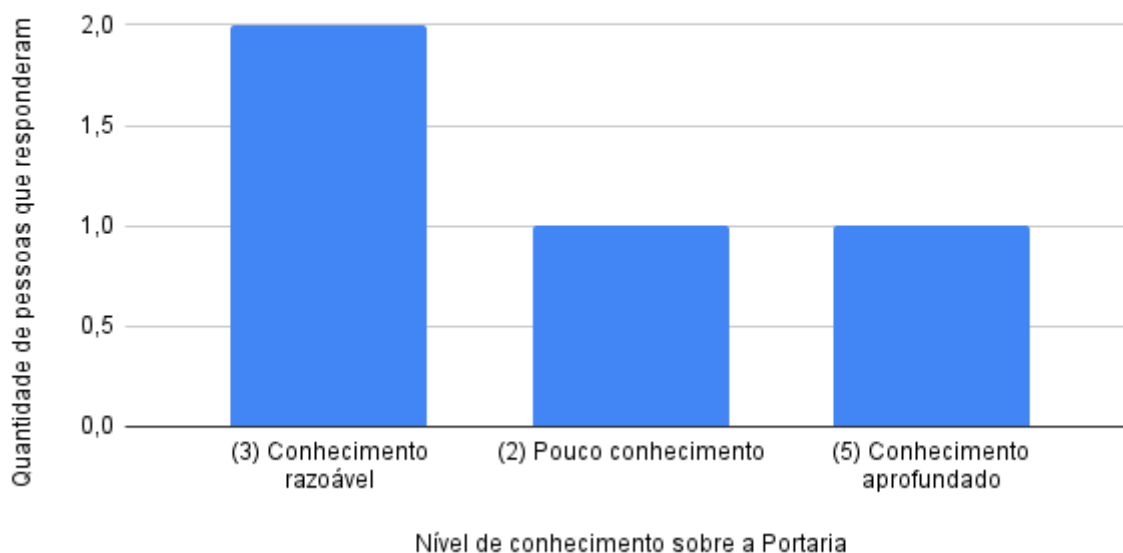
A seguir, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, organizados em gráficos de barras com base nas respostas obtidas por meio do Google Forms. Cada gráfico é acompanhado por uma análise interpretativa.

4.1 PERGUNTA 1: COMO VOCÊ AVALIA SEU NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE A PORTARIA MEC Nº 2.117/2019?

Conforme evidenciado na Figura 2, percebe-se que as respostas indicaram variações no nível de conhecimento dos participantes sobre a Portaria. Enquanto alguns demonstraram possuir um "conhecimento razoável" ou "bom conhecimento", outros admitiram ter "pouco conhecimento" ou mesmo "nenhum conhecimento". Essa disparidade sugere a necessidade de maior divulgação e capacitação sobre a Portaria dentro da instituição, especialmente entre gestores e docentes, para garantir sua aplicação efetiva.

Figura 2 – Representação gráfica referente à pergunta 1.

Pergunta 1. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a Portaria MEC nº 2.117/2019?



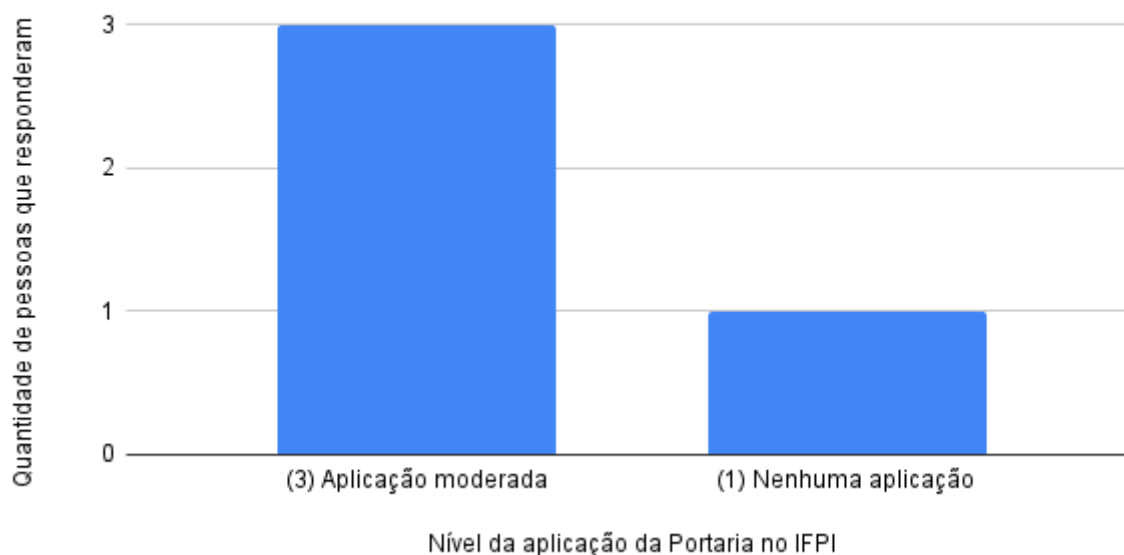
Fonte: Produzido pela autora (2025).

4.2 PERGUNTA 2: COMO VOCÊ CARACTERIZARIA O NÍVEL DE APLICAÇÃO DA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019 NO IFPI?

A Figura 3 apresenta os dados quantitativos relativos à segunda pergunta do questionário aplicado aos especialistas. Observou-se que, os participantes caracterizaram a aplicação da Portaria como "muito limitada" ou "nenhuma aplicação".

Figura 3 – Representação gráfica referente à pergunta 2.

Contagem de 2. Como você caracterizaria o nível de aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no IFPI?



Fonte: Produzido pela autora (2025).

Além disso, um dos respondentes mencionou que apenas o curso de Bacharelado em Administração oferece disciplinas na modalidade a distância, representando uma exceção. No entanto, outro participante destacou que o núcleo de ensino a distância ainda não foi plenamente implementado. Essas respostas evidenciam que o IFPI enfrenta desafios estruturais e operacionais para incorporar as diretrizes da Portaria em sua oferta de cursos.

4.3 PERGUNTA 3: CASO SUA RESPOSTA ANTERIOR (PERGUNTA 2) TENHA SIDO 1 OU 2, ESPECIFIQUE COMO A INSTITUIÇÃO TEM IMPLEMENTADO ESSES CURSOS OU QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA ISSO

A análise das respostas revela desafios estruturais que impedem a plena implementação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no IFPI. A falta de infraestrutura tecnológica adequada surge como obstáculo fundamental, evidenciada pela afirmação contundente de um participante: "A instituição não tem implementado a modalidade à distância aos seus cursos de graduação". Essa limitação material é agravada pela carência de docentes qualificados para atuar na modalidade EaD,

situação que força a dependência de programas externos, como destacado por um respondente ao mencionar que "a única experiência em EaD ocorre através da UAB".

Outrossim, um desafio reside na ausência de regulamentações institucionais claras para a implementação da educação a distância. Embora alguns campi demonstrem iniciativas, como evidenciado na fala de um participante - "o núcleo de ensino a distância do *campus* ainda não foi implementado em sua totalidade" -, essas ações permanecem fragmentadas e não integradas a uma política institucional abrangente. A carência de normas específicas dificulta a sistematização da carga horária EaD nos cursos presenciais, resultando em práticas desarticuladas. Essa desorganização normativa, somada às limitações de infraestrutura e à escassez de docentes qualificados, compromete a efetiva aplicação da Portaria na rede federal.

4.4 PERGUNTA 4: CASO SUA RESPOSTA À PERGUNTA 2 TENHA SIDO 4 OU 5, INDIQUE SE O INSTITUTO POSSUI PROJETO(S) EM ANDAMENTO QUE AINDA NÃO FORAM PLENAMENTE IMPLEMENTADOS

Os dados revelam uma realidade de iniciativas pontuais e desconexas na implementação da Portaria. Conforme relatado por um participante, "o curso de Bacharelado em Administração possui duas disciplinas na modalidade a distância, ministradas por um único docente no *Campus* Piripiri", configurando-se como exceção isolada. Essa situação exemplifica a falta de uma estratégia institucional integrada, problema agravado pela ausência de espaços para discussão coletiva, como destacado na crítica à "falta de trabalho coletivo no IFPI para socializar informações e discussões entre docentes e servidores".

A análise demonstra que, embora existam experiências em EaD, principalmente através de cursos de especialização e atividades assíncronas, estas não são formalizadas nem articuladas em um plano institucional mais amplo. Como resultado, práticas potencialmente alinhadas à Portaria permanecem subutilizadas e restritas a ações individuais, sem a necessária normatização ou divulgação entre os diferentes campi.

4.5 PERGUNTA 5: INDIQUE ATIVIDADES, RECURSOS OU PRÁTICAS QUE JÁ SÃO UTILIZADAS NA INSTITUIÇÃO E QUE PODERIAM SER ENQUADRADAS NA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019, MAS QUE AINDA NÃO POSSUEM NORMATIVA INSTITUCIONAL ESPECÍFICA

As respostas revelam um consenso sobre o potencial da flexibilização proposta pela Portaria. Os participantes concordam totalmente ou parcialmente com sua implementação. No entanto, essa aceitação está condicionada a melhorias estruturais, como destacado por um dos respondentes: "É fundamental assegurar uma infraestrutura tecnológica sólida e investir na qualificação docente".

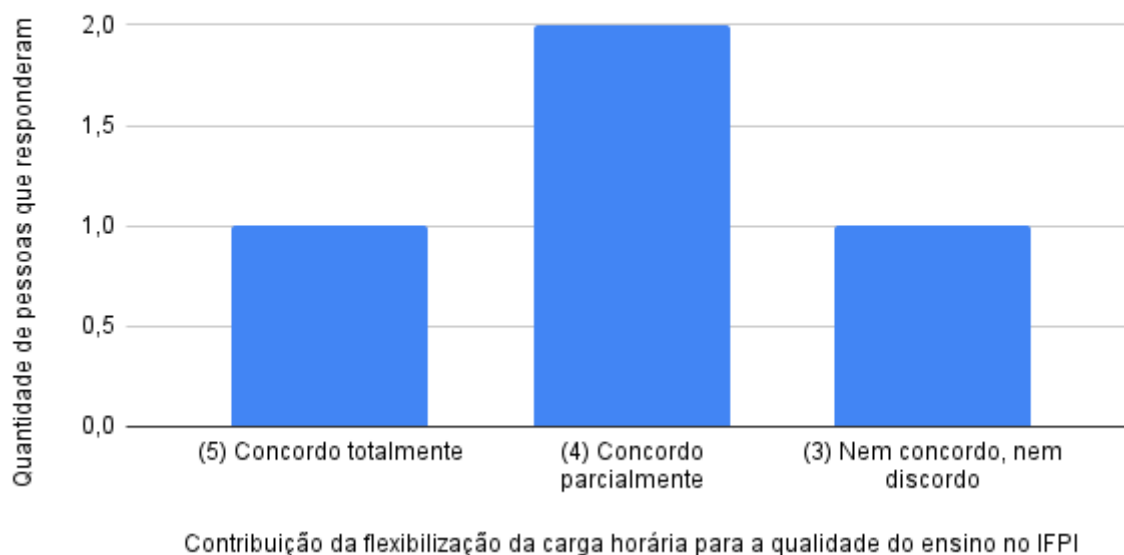
Os participantes apontaram práticas já existentes que poderiam ser incorporadas à Portaria, como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e atividades assíncronas. Contudo, ressaltaram a necessidade de aprimoramentos, especialmente na revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), conforme enfatizado na fala: "Revisar os PPCs e implementar mecanismos de supervisão são essenciais para garantir a qualidade". Essas observações demonstram que, embora reconheçam o valor da flexibilização, os gestores entendem que sua efetiva implementação requer mudanças institucionais mais profundas.

4.6 PERGUNTA 6: VOCÊ CONSIDERA QUE A FLEXIBILIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA, PREVISTA NA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019, PODE CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO NO IFPI?

A Figura 4 sintetiza as respostas dos especialistas em relação à sexta pergunta aplicada. Estes dados revelam um cenário favorável à implementação da Portaria MEC nº 2.117/2019 entre os gestores do IFPI. A totalidade das respostas concentrou-se nas opções de concordância, parcial ou total, com 50% dos participantes manifestando concordância parcial e 25% concordância total, conforme evidenciado nos resultados quantitativos.

Figura 4 – Representação gráfica referente à pergunta 6.

6. Você considera que a flexibilização da carga horária, prevista na Portaria MEC nº 2.117/2019, pode contribuir para a melhoria



Fonte: Produzido pela autora (2025).

Essa tendência positiva em relação à flexibilização curricular apresenta, contudo, importantes ressalvas. Como destacado por um dos respondentes, "a modalidade a distância pode enriquecer o ensino, desde que implementada com critérios rigorosos de qualidade". Essa condicionalidade reflete-se na predominância da concordância parcial, 50% das respostas, sugerindo que os gestores reconhecem o potencial da medida, mas condicionam seu apoio à superação de desafios estruturais.

A ausência completa de respostas nas categorias de discordância, total ou parcial, é particularmente importante. Esse padrão de respostas indica que, embora existam preocupações práticas - especialmente quanto à infraestrutura tecnológica e capacitação docente, conforme discutido nas seções anteriores, não há resistência de princípio à integração de metodologias EaD nos cursos presenciais. Um participante ressaltou que "a flexibilização não é prejudicial à qualidade quando acompanhada do suporte adequado", opinião que expressa o posicionamento majoritário.

Esses resultados sugerem que o IFPI possui um ambiente institucional receptivo à inovação pedagógica, desde que garantidas condições mínimas de implementação. A abertura demonstrada pelos gestores, combinada com as recomendações apresentadas nas questões anteriores, especialmente quanto à necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e investimento em infraestrutura, aponta caminhos concretos para a efetiva adoção da Portaria.

4.7 PERGUNTA 7: QUAL(IS) A SUA(S) SUGESTÃO(ES) PARA MELHORIA OU REAL UTILIZAÇÃO DE FORMA PRÁTICA DA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019 NO SEU SETOR OU NO IFPI DE MODO GERAL?

As contribuições dos participantes apontam para um caminho estruturado de implementação, organizado em três dimensões fundamentais, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Estratégias para implementação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no IFPI

Área de Ação	Medidas Propostas	fundamentação nas Respostas
Infraestrutura	Plataforma virtual unificada para todos os campi. Melhoria da rede de internet com ampliação da banda larga. Equipe de suporte técnico especializado em EaD.	"Plataformas eficazes e conexão estável são essenciais" (P7). "Falta infraestrutura básica para atividades online" (P3).
Formação Docente	Programa continuado de capacitação em metodologias híbridas. Oficinas práticas sobre ferramentas digitais. Mentoria entre pares para troca de experiências.	"Capacitação urgente para professores na área digital" (P7). "Docentes não estão preparados para EaD" (P5).
Gestão Acadêmica	Revisão completa dos Projetos Pedagógicos de Curso. Criação de comitê gestor para	"Revisar os PPCs é passo fundamental"

	implementação da Portaria. Normatização clara das atividades EaD.	(P5). "Falta regulamentação institucional específica" (P3).
Modelos Pedagógicos	Implementação de sábados letivos com atividades online. Combinação planejada de momentos presenciais e remotos. Desenvolvimento de banco de recursos digitais compartilhado.	"Sábados com atividades assíncronas seriam alternativas viáveis" (P7). "Disciplinas com parte da carga horária EaD funcionam bem" (P4).

Fonte: Elaborada pela autora com base nas perguntas aplicadas via Google Forms (2025).

Essas propostas revelam uma visão pragmática dos gestores, que reconhecem tanto o potencial da Portaria quanto os desafios para sua implementação. Como destacado por um participante, "a flexibilização não é prejudicial à qualidade quando acompanhada do suporte adequado" (Resposta P6), princípio que deve orientar a adoção progressiva das medidas sugeridas.

4.8 ANÁLISE DAS CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA

Os respondentes apontaram sugestões para viabilizar a aplicação da Portaria no IFPI. Destacaram a necessidade de melhorias na infraestrutura tecnológica, mencionando especificamente: "Plataformas eficazes e conexão estável são essenciais" (Pergunta 7). Essas sugestões incluem desde a aquisição de sistemas virtuais até a ampliação da banda larga nos campi.

No que diz respeito à formação docente, as respostas sugerem a criação de programas de capacitação, com um participante enfatizando que: "a preparação dos professores deve abordar tanto aspectos tecnológicos quanto pedagógicos". Essas propostas indicam a percepção de que o desenvolvimento docente é fundamental para o sucesso da iniciativa.

Sobre a organização acadêmica, surgiram recomendações para revisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com um respondente afirmando que: "a atualização dos projetos pedagógicos é um passo fundamental" (Pergunta 5). As sugestões incluem ainda a criação de comitês para discutir a implementação das mudanças.

Acrescenta-se que, dentre os participantes que propuseram modelos alternativos de organização curricular, como a adoção de sábados letivos com atividades online, que segundo um deles: "seriam alternativa viável para iniciar a integração", resposta referente a pergunta 7. Essas idéias refletem a busca por soluções criativas que respeitem as limitações atuais da instituição.

Coletivamente, essas sugestões apontam caminhos possíveis para o IFPI adequar-se à Portaria, mantendo o foco na qualidade do ensino enquanto desenvolve modelos próprios de educação híbrida.

É importante ressaltar que de um total de 2 questionários enviados, apenas 4 participantes concordaram em responder a esta pesquisa. No entanto, o espaço amostral e participantes desta pesquisa compreenderam especialistas da área pedagógica e tomadores de decisão no âmbito da instituição de ensino, fato este que contorna o caráter quantitativo e dá ênfase no qualitativo das respostas.

4.9 COMPARATIVO COM RESULTADOS RELEVANTES DA LITERATURA

Na Tabela 4, apresenta-se uma síntese dos principais trabalhos acadêmicos relacionados ao tema da pesquisa, com ênfase em estudos que fundamentam tanto a construção teórica quanto a metodologia utilizada neste trabalho. Esses estudos foram selecionados por sua contribuição para a compreensão da Educação a Distância (EaD), do ensino híbrido e da aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019. A Tabela 4 destaca o autor, o objeto do estudo, o método adotado e sua colaboração específica para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 4 – Trabalhos relacionados ao tema e diferencial do presente estudo

Autor/Ano	Tema	Método Principal	Relevância para o tema
Presente estudo (2025).	Aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no IFPI e caminhos para integração EaD-presencial no ensino superior.	Questionário online com professores + análise documental.	Foco específico na Portaria 2.117/2019 em Institutos Federais; gera diagnóstico local real e sugere soluções para integração eficiente do ensino híbrido no contexto público federal.
Nascimento (2024).	Comparação de desempenho acadêmico em modalidades presencial e EaD no Ceará.	Questionários online e análise estatística.	Investiga evasão, desempenho e perfil socioeconômico de estudantes; oferece dados brasileiros recentes.
Fernandes (2021).	Tecnologias e políticas da EaD no Brasil.	Análise documental e revisão normativa.	Fundamenta os marcos legais, recursos digitais e desafios práticos da EaD.
Bates (2021).	Efetividade do ensino virtual <i>versus</i> presencial.	Análise crítica de estudos comparativos.	Oferece perspectiva equilibrada sobre vantagens e limitações das modalidades de ensino.
Nortvig, Petersen & Balle (2018).	Fatores que influenciam e-learning e blended learning.	Revisão de literatura sistemática.	Identifica elementos-chave para engajamento e

			satisfação discente em modelos híbridos.
Horn & Staker (2015).	Inovação no ensino híbrido e blended learning.	Estudo teórico com proposição de modelo.	Apresenta o ensino híbrido como inovação disruptiva, apoiando soluções integradoras.
Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. De M. (Orgs.). (2015)	Ensino híbrido e personalização da aprendizagem.	Revisão teórica aplicada.	Referência nacional importante que articula teoria e prática no ensino híbrido.
Moran (2015).	Educação híbrida como conceito-chave para a educação contemporânea.	Análise conceitual e reflexão teórica.	Aborda a hibridização como tendência educacional e fundamenta a sistematização do ensino híbrido.
Moore & Kearsley (2007).	Bases teóricas da EaD e evolução histórica da modalidade.	Revisão teórica.	Clássico na área; embasa os conceitos estruturais e metodológicos da EaD
Maia & Mattar (2007).	Origens e evolução da EaD no Brasil.	Revisão histórica e conceitual.	Fundamenta as raízes históricas da EaD brasileira, complementando a base teórica com foco nacional.

Fonte: Produzido pela autora (2025).

Os estudos analisados oferecem contribuições para a construção da base teórica e metodológica deste trabalho, abordando temas como o uso do Google Forms, a avaliação da aprendizagem e os diferentes modelos de ensino híbrido. Enquanto, o presente estudo se diferencia por concentrar-se especificamente na aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019 no contexto dos Institutos Federais. Ao apresentar um diagnóstico real da realidade institucional e sugerir caminhos práticos para a integração entre o ensino presencial e a distância, esta pesquisa pretende agregar valor ao debate acadêmico, assumindo um papel estratégico na promoção do ensino híbrido no setor público.

5 CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS

A presente pesquisa teve como finalidade investigar o nível de conhecimento e a aplicação da Portaria MEC nº 2.117, de 2019, entre os coordenadores de cursos do Instituto Federal do Piauí, com ênfase nas percepções sobre o ensino presencial, híbrido e a distância. Os objetivos propostos foram integralmente alcançados, permitindo mapear práticas institucionais, identificar limitações enfrentadas e avaliar a receptividade ao uso de tecnologias educacionais como recurso complementar nos cursos presenciais.

Os dados coletados indicaram que, embora a Portaria MEC nº 2.117 seja conhecida por parte dos gestores, sua aplicação ainda encontra entraves estruturais e culturais, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas que integrem o ensino remoto de maneira eficiente. Nessa perspectiva, observa-se que o ensino presencial continua sendo o formato predominante, ainda que exista reconhecimento das vantagens do ensino a distância em termos de flexibilidade, inovação didática e adaptabilidade às realidades dos estudantes.

A publicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, introduziu novas diretrizes para a oferta de educação a distância no Brasil, reforçando a necessidade de um equilíbrio entre qualidade e acessibilidade, e podendo influenciar a forma como tanto a EaD quanto o ensino presencial são percebidos e valorizados. O decreto estabelece, entre outras exigências, três formatos de oferta: presencial, semipresencial e a distância, com percentuais mínimos de atividades presenciais e

síncronas. Para os cursos na modalidade a distância, é exigido um mínimo de 10% de carga horária presencial e 10% em atividades síncronas mediadas. Além disso, proíbe a modalidade remota em cursos como Medicina, Direito, Enfermagem, Psicologia e Odontologia, ao mesmo tempo em que exige avaliações presenciais, valorização do corpo docente e melhorias na infraestrutura dos polos EaD.

Nesse cenário, a Portaria MEC nº 2.117 permanece como uma oportunidade estratégica para modernizar os currículos de forma segura e gradual, desde que acompanhada de políticas institucionais de capacitação, planejamento pedagógico e adequação tecnológica. A pesquisa pretende ser eficaz ao empregar métodos claros e objetivos, possibilitando a coleta e análise sistemática de dados que contribuem para o debate sobre a integração entre modalidades de ensino no contexto dos Institutos Federais.

Além disso, ressalta-se a importância de realizar estudos adicionais que aprofundem a análise dos desafios e das potencialidades da integração entre as modalidades presencial, híbrida e a distância, colaborando para o aprimoramento contínuo das políticas educacionais e práticas pedagógicas nos Institutos Federais.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO

Apresenta-se aqui uma síntese das contribuições deste estudo, de forma não exaustiva, destacando os pontos centrais do mesmo.

- Produção de um diagnóstico institucional sobre a aplicação da Portaria MEC nº 2.117/2019 nos cursos presenciais de uma instituição pública de ensino, considerando a percepção de gestores e profissionais da área pedagógica.
- Identificação de fatores impeditivos à implementação da portaria, tais como ausência de regulamentação interna, limitações de infraestrutura tecnológica e necessidade de formação continuada para docentes.
- Agrupamento das sugestões dos respondentes em quatro áreas de ação principais: infraestrutura, formação docente, gestão acadêmica e modelos pedagógicos.

- O questionário estruturado deste estudo pode ser replicado por outras instituições interessadas em investigar a adoção do ensino híbrido.
- Apresentação de discussões sobre revisão e adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com vistas à integração gradual de componentes na modalidade EaD.
- Estímulo à ampliação das discussões sobre metodologias híbridas no contexto dos Institutos Federais, com base em dados empíricos e experiências reais de tomadores de decisão em uma instituição de ensino superior.
- Indicação de possíveis medidas para suporte à tomada de decisão por parte dos gestores no que se refere às políticas institucionais voltadas à flexibilização curricular.

5.2 TRABALHOS FUTUROS

Com base nos resultados obtidos, é possível vislumbrar diversas possibilidades de continuidade desta pesquisa, ampliando seu alcance e aprofundando a análise da aplicação da Portaria MEC nº 2.117. Um dos desdobramentos seria expandir o estudo para abranger todos os Institutos Federais do Brasil. Essa ampliação permitiria uma análise mais abrangente e comparativa entre diferentes contextos regionais, fornecendo uma visão nacional sobre a adoção e os impactos da flexibilização curricular autorizada pela portaria.

Outra proposta consiste em estender a investigação para além da rede federal, incluindo instituições estaduais e privadas de ensino superior. Essa abordagem permitiria comparar como diferentes esferas da educação superior brasileira têm interpretado e implementado as diretrizes da portaria, contribuindo para um diagnóstico mais completo sobre os caminhos adotados no processo de flexibilização da carga horária presencial.

Além disso, pretende-se diversificar os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados. A aplicação de entrevistas com coordenadores de curso, professores e estudantes poderia oferecer uma perspectiva qualitativa mais profunda sobre a experiência institucional com o ensino híbrido e a educação a

distância. Essa abordagem complementaria os dados quantitativos obtidos por meio de questionários, enriquecendo a análise com informações mais subjetivas e contextuais.

Outros estudos também podem focar na eficiência pedagógica das diferentes modalidades de ensino — presencial, a distância e híbrido — em instituições que adotaram a flexibilização. A avaliação comparativa do desempenho dos estudantes pode fornecer indícios mais claros sobre os impactos da portaria na qualidade do ensino e na aprendizagem.

Concluindo, é pertinente desenvolver pesquisas que analisem como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) vêm sendo adaptados para incorporar as novas diretrizes e identificar os desafios administrativos, pedagógicos e culturais enfrentados pelas instituições nesse processo de reestruturação. Tais estudos poderão subsidiar políticas institucionais mais alinhadas às necessidades contemporâneas do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270 p. Ebook (270 p.).

BATES, Tony. Research showing that virtual learning is less effective than classroom teaching – right? **Tony Bates – Online Learning and Distance Education Resources**, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://www.tonybates.ca/2021/08/26/research-showing-that-virtual-learning-is-less-effective-than-classroom-teaching-right/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Ebook.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo,

Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a educação a distância no Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2019. Seção 1, ed. 235, p. 146. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Seção 1, ed. 53, p. 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Regulamenta a oferta de educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

FERNANDES, Vanessa Cristina Meneses. **Introdução à educação a distância**. Salvador: UFBA; Instituto de Ciência da Informação; Superintendência de Educação a Distância, 2021. Ebook. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33611>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HONGSUCHON, Tanaporn; EMARY, Ibrahim M. M. El; HARIGUNA, Taqwa; QHAL, Eissa Mohammed Ali. Assessing the impact of online-learning effectiveness and benefits in knowledge management, the antecedent of online-learning strategies and motivations: an empirical study. **Sustainability**, Basel, v. 14, n. 5, p. 2570, 2022. DOI: 10.3390/su14052570. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/5/2570>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: using disruptive innovation to improve schools**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. Ebook. Disponível em: <https://www.wiley.com/en-us/Blended%3A+Using+Disruptive+Innovation+to+Improve+Schools-p-9781118955154>. Acesso em: 25 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Teresina: IFPI, 2020. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024-_anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em: 25 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Relatório de gestão 2024**. Teresina: IFPI, mar. 2025. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2024>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Ebook.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007. Ebook.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45. Ebook.

NASCIMENTO, Fernando Saulo Pinheiro do. **Análise do desempenho acadêmico dos discentes de uma instituição de ensino superior do Ceará nas modalidades presencial e a distância**. 2024. Dissertação (Mestrado em Economia Profissional – PEP) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75940>. Acesso em: 25 abr. 2025.

NORTVIG, Anne-Mette; PETERSEN, Anne Kristine; BALLE, Søren Hattesen. A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. **Electronic Journal of e-Learning**, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175336>. Acesso em: 25 abr. 2025.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. Educação a distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 17, p. 20, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 27 jan. 2025.