



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 20, n. 11, art. 9, p. 180-195, nov. 2023

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2023.20.11.9>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



Ensino Híbrido: Conceitos, Fundamentos e Desafios

Fundamentals of Blended Learning: Concepts and Challenges

Marcelo Longo Freitas Mandarin

Doutor em Administração pela UNIGRANRIO

E-mail: marcelo79@hotmail.com

Emanoela Mardula

Mestrado em Design de Vestuário e Moda pela UDESC

E-mail: emanoela.mardula@gmail.com

Naira Pinheiro de Jesus Santana

Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Pela Faculdade da Cidade do Salvador

MBA em Gestão Estratégica de Pessoas - UNIFACS

E-mail: nairapj.santana@gmail.com

Endereço: Marcelo Longo Freitas Mandarin
UNIGRANRIO, R Professor José de Souza Herdy, 1160 -
Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias - RJ,
25071-202, Brasil.

Endereço: Emanoela Mardula
UDESC, Av. Me. Benvenuta, 2007 - Itacorubi,
Florianópolis - SC, Brasil.

Endereço: Naira Pinheiro de Jesus Santana
UNIFACS, Rua Doutor José Peroba, 251 - STIEP - CEP:
41770-235 - Salvador - BA, Brasil

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

Artigo recebido em 30/08/2023. Última versão
recebida em 13/09/2023. Aprovado em 14/09/2023.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

As demandas do mundo contemporâneo não são mais atendidas pelos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais, surgindo a discussão do ensino híbrido que combina características do ensino presencial, considerado tradicional, com o ensino *on-line*, convergindo para o ensino virtual com o presencial. Este estudo tem por objetivo apresentar e discutir os principais conceitos e definições do ensino híbrido, seus principais modelos e desafios. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa em que foram consultadas as bases de dados *Emerald e google scholar*. Diversos são os modelos de ensino híbrido e não há um único modelo perfeito e aplicável a todas as instituições de ensino. Ao longo do tempo, a expressão Ensino Híbrido recebeu distintos conceitos e interpretações, a ponto de dificultar a distinção entre uma aula com vasto uso de tecnologias digitais de uma com ensino híbrido. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação possibilitaram que os alunos tivessem maior liberdade no planejamento e ritmo de estudo e aprendizagem, podendo escolher os momentos e locais de maior conveniência para seus estudos. Horn e Staker (2015) classificou o ensino híbrido em: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, destacando o de rotação individual, Flex, À la carte e virtual enriquecido como disruptivo por não depender da sala de aula tradicional. Um dos desafios na adoção do ensino híbrido é a mudança do papel do professor, que sai do papel de transmissor de conhecimento para desempenhar funções como mediador, tutor, facilitador, problematizador, dentre outras.

Palavras-Chave: Ensino Híbrido. Educação. Desafios do Ensino Híbrido.

ABSTRACT

The demands of the contemporary world are no longer met by traditional teaching and learning methods, giving rise to the discussion of hybrid teaching that combines characteristics of face-to-face teaching, considered traditional, with online teaching, converging towards virtual and face-to-face teaching. This study aims to present and discuss the main concepts and definitions of blended learning, its main models and challenges. For that, a bibliographic research was carried out with a qualitative approach where the Emerald and Google Scholar databases were consulted. There are several models of blended learning and there is no single model that is perfect and applicable to all educational institutions. Over time, the expression Hybrid Teaching received different concepts and interpretations over time, to the point of making it difficult to distinguish between a class with extensive use of digital technologies and one with hybrid teaching. The Digital Technologies of Information and Communication allowed students to have greater freedom in the planning and pace of study and learning, being able to choose the most convenient times and places for their studies. Horn and Staker (2015) classified hybrid teaching into: Rotation, Flex, À la Carte and Enriched Virtual, highlighting individual rotation, Flex, À la carte and enriched virtual as disruptive because it does not depend on the traditional classroom. One of the challenges in adopting blended learning is changing the role of the teacher, who leaves the role of transmitter of knowledge to perform functions as mediator, tutor, facilitator, problematizer, among others.

Keywords: Hybrid Teaching. Education. Blended Learning Challenges.

1 INTRODUÇÃO

As demandas do mundo contemporâneo não são mais atendidas pelos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais e, menos ainda, quando se considera o perfil do aluno do século XXI e, com isso, começa a se discutir o surgimento do ensino híbrido que combina características do ensino presencial, considerado tradicional, com o ensino *on-line*, convergindo para o ensino virtual com o presencial (SOUZA; ANDRADE, 2016).

O surgimento do ensino híbrido nos Estados Unidos da América e na Europa foi iniciado como uma forma de evitar a evasão escolar dos alunos matriculados em cursos na modalidade a distância, onde tal evasão era gerada pelo sentimento de abandono. Com isso, proporcionou-se maior acolhimento e, conseqüentemente, motivação dos alunos a partir de maiores interações presenciais (MACDONALD, 2008).

O ensino híbrido existe quando não é mais possível dissociar as experiências vivenciadas no ambiente virtual e presencial, exigindo com isso ações pedagógicas que viabilizem o entrelaçamento entre estes ambientes e subsidiados pelas tecnologias (BRITO, 2020).

Elementos como o tempo, o espaço, os métodos, as atividades e conseqüentemente as pessoas podem estar combinadas e misturadas (MORAN, 2015), podendo ocorrer em diversos ambientes sem a necessidade de obrigatoriamente ser dentro de uma sala de aula, graças à presença ostensiva da tecnologia disponível, desde que adaptada aos mais variados ambientes, e das diversas formas e necessidades (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

Com a combinação do uso dos modelos presencial e a distância, a tecnologia tornou-se uma ferramenta indispensável neste processo de aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2021), todavia, Bacich (2016) destaca que, embora as tecnologias digitais colaborem para o processo de ensino e aprendizagem, apenas o seu uso é insuficiente, sendo necessária a combinação da tecnologia com as interações presenciais.

A integração de todos os espaços e tempos é proporcionada pela tecnologia, quando há uma simbiose entre o ensinar e aprender dentro do que chamamos de mundo físico e mundo digital. A mescla entre estes ambientes é fundamental para abrir a escola para o mundo e vice-versa (MORAN, 2015).

Considerando que nos últimos anos a combinação dos ambientes virtual e presencial no aprendizado vem se destacando na prática de ensino, disponibilizando ambientes ricos de aprendizagem (HOFFMANN, 2016), o presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir os principais conceitos e definições do ensino híbrido, destacando seus modelos e desafios.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa para a qual foram consultadas as bases de dados *Emerald* e *google scholar* com o objetivo de contribuir nas análises e discussões sobre o tema de ensino híbrido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de adentrar nos tópicos do referencial teórico, trazemos para reflexão o estudo de Silva (2017) que aponta como equívoco o pensamento de que há uma dicotomia entre o modelo de ensino híbrido e o modelo de ensino tradicional. Não há dicotomia, tampouco um paradoxo entre estes modelos de ensino. A proposta do ensino híbrido é de ampliação do modelo de ensino tradicional, quando se incorpora o ensino *on-line* com vistas a atender às demandas educacionais da atualidade, permitindo que o aprendizado dos estudantes ocorra tanto em sala de aula física quanto em ambiente *on-line*, sendo considerado um complemento do ensino tradicional.

Com o avanço da tecnologia, as aulas podem ser reestruturadas e a forma de ensinar pode ser realizada de diversas formas e novas maneiras. A combinação do aprendizado instrucional em sala de aula e a tecnologia *on-line*, conhecida como aprendizado misto, permite o aprendizado centrado no aluno. Entretanto, existem inúmeros modelos de ensino híbrido, não havendo nenhum modelo único que possa ser considerado perfeito para todas as instituições (CHOWDHURY, 2019).

2.1 Ensino híbrido: Conceitos, Definições e Reflexões

Apesar do nome Ensino Híbrido soar como algo recentemente construído e conceituado, verificou-se na base Scopus artigo publicado no início dos anos 2000 já com a discussão a respeito do tema, sendo incorporados novos aspectos ao conceito de forma a ampliar ou reduzir seus limites (BARCELOS; BATISTA, 2019), havendo distintas definições e praticamente não se encontrando um consenso entre elas (KRAVISKI, 2019).

Oriundo da língua inglesa, *Blended Learning* é um termo que está relacionado à educação a distância, compreendendo o ensino híbrido ou semipresencial com oferta de conteúdo presencial e virtual (DULTRA, 2019).

A expressão Ensino Híbrido tem recebido ao longo do tempo distintos conceitos e interpretações, a ponto de dificultar a distinção entre uma aula com vasto uso de tecnologias digitais de outra com ensino híbrido. Face à diversidade de definições, o pesquisador deve

deixar claro qual definição está sendo adotada em seu trabalho (BARCELOS; BATISTA, 2019).

Para dar conta das necessidades do aluno contemporâneo, Moran (2015) destaca que o ensino híbrido pode ser considerado como um programa de ensino que utiliza a combinação do ensino tradicional com o *on-line* e cercado das TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

O uso das TDICs possibilita que o aluno tenha liberdade no planejamento do seu ritmo de estudo e aprendizagem, encontrando os momentos mais adequados e convenientes para realização das atividades em sua residência e de forma complementar ao estudado em sala de aula presencial (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Embora o uso da tecnologia em sala de aula não seja uma obrigatoriedade, à medida que ela vai sendo utilizada de forma complementar à aprendizagem, o alcance desta colaboração deve ser considerado, podendo oferecer apoio a um novo paradigma de ensino, proporcionando aulas exclusivamente expositivas de forma a permitir que o estudante, no seu processo de aprendizagem, assuma mais controle (PRENSKY, 2010).

Uma das principais características do ambiente digital é a mobilidade. A necessidade de uma presença constante na sala de aula é muitas vezes percebida pelo aluno contemporâneo como uma limitação inaceitável. Portanto, mesmo a utilização da tecnologia em sala de aula pode não levar a mudanças tão positivas na motivação e no sucesso dos alunos quanto ao ensino híbrido (SAJID, 2016; MATHEOS; CLEVELAND-INNES, 2018).

A tecnologia utilizada como uma ferramenta do ensino híbrido permite que o aluno tenha autonomia para controlar seu tempo e definir o melhor momento para se dedicar ao processo de aprendizagem das temáticas propostas, liberando o professor do papel exclusivo de transmissor de conteúdo, permitindo com que ele tenha condições para ocupar a posição de mediador, identificando melhor as necessidades dos seus alunos, reflexão e análise de novos temas (RODRIGUES, 2016).

A forma como as escolas e universidades oferecem seus cursos está passando por processo de mudança e deverá permanecer neste processo por pelo menos alguns meses ou até anos (GREENBERG; HIBBERT, 2020) e, por causa da pandemia de COVID-19, todas as empresas, incluindo as escolas, da noite para o dia foram forçadas a migrar de um ambiente majoritariamente presencial para um ambiente totalmente virtual (PUCCIARELLI; KAPLAN, 2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Modelos híbridos de Ensino

No universo da educação, os interessados em levar o ensino *on-line* para as escolas sustentam a opção de levar uma solução híbrida que ofereça ao educador vantagens de ambos os lados: As vantagens do ensino *on-line* combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional, sendo a opção disruptiva o emprego do ensino *on-line* em modelos que se distanciem da sala de aula tradicional e valorizem a tecnologia mais adaptável, acessível e conveniente (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Embora exijam mais preparação e atenção por parte do corpo docente, as metodologias híbridas se revelam mais motivadoras no processo de ensino-aprendizagem tanto para o corpo discente como docente (SOARES *et al.*, 2017).

Martins (2016) observou que das diferentes fontes de pesquisa que trazem a abordagem do ensino híbrido na educação básica, proposta desenvolvida por Staker e Horn (2012) e Horn e Staker (2015) apresentam algumas estratégias metodológicas com vistas à condução de aulas neste modelo de ensino.

Nos Estados Unidos da América e no Canadá, a modalidade do ensino híbrido tem sido aplicada com maior ênfase na educação básica. No Brasil, observa-se que o foco da aplicação desta modalidade é no ensino superior (KRAVISKI, 2019).

Pioneiros na utilização do ensino híbrido, Horn e Staker (2015) classificam o ensino híbrido dentro de quatro modelos: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido

Fonte: Horn e Staker (2015).

O emprego desses termos tem por objetivo viabilizar a classificação das várias combinações dos modelos, podendo-se assim criar cursos híbridos com programas personalizados de acordo com as necessidades (KRAVISKI, 2019).

Os modelos de rotação por estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida, que serão abordados na próxima subseção, combinam a associação da sala de aula tradicional com o ensino *on-line*, trazendo desta forma uma solução considerada híbrida (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

3.2 Modelo de Rotação

Este modelo se caracteriza pelo revezamento dos estudantes na realização das atividades, podendo ser em horário fixo ou de acordo as orientações do docente, podendo ocorrer discussões em grupo para realização das tarefas, leituras, escritas, com ou sem a presença do professor, alternando entre o ensino *on-line* e o ensino presencial. Dentro deste modelo há quatro grupos, sendo eles:

- **Rotação por estações**

Consiste em organizar os estudantes em grupos onde será realizada uma tarefa de acordo com o proposto pelo professor, podendo ser complementada por atividades de leitura e

escrita, devendo os alunos trabalhar de forma colaborativa. Após um tempo pré-determinado, os estudantes trocam de grupos até todos terem passado por todos os grupos. Por se tratar de um método híbrido, pelo menos uma das estações deve conter atividade *on-line* com o uso de alguma ferramenta digital (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

- **Laboratório rotacional**

Assemelha-se ao modelo anterior, entretanto, ao invés de utilizar o mesmo espaço dividido em estações, são divididos dois grupos os quais rotacionam entre a sala de aula tradicional e o computador ou laboratório. Com a determinação do tempo para realização das atividades, a atividade *on-line* ocorre no laboratório e a atividade prática em sala de aula (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

- **Sala de aula invertida**

O conteúdo é previamente acessado *on-line* pelo aluno e as discussões e resoluções de atividades ocorrem em sala de aula. A explicação do conteúdo que era feita em sala de aula, agora é feita em casa, e a realização das atividades, que era feita em casa, agora acontece em sala de aula. A rotina da sala de aula invertida se inicia com uma breve conversa a respeito do conteúdo que foi proposto para o aluno realizar em casa, seja ele um vídeo ou uma leitura de texto (MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

Sem grandes mudanças na alocação de recursos e outros processos já estabelecidos nas escolas, os modelos de rotação, por estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida podem ser implementados, já que nenhum destes modelos requer drásticas alterações nas instalações físicas ou no corpo de profissionais. Combinando a sala de aula tradicional com uma nova tecnologia - o ensino *on-line* – cada um destes modelos pode criar algo melhor, considerando o que se deve ter e fazer em uma boa sala de aula (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

3.3 Ensino híbrido - Modelos disruptivos

Por não depender da sala de aula tradicional, os modelos de rotação individual, o Flex, À la carte e o virtual enriquecido se destacam com potencial disruptivo (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que serão detalhados a seguir.

- **Rotação individual**

Cada estudante tem uma lista de atividades que deve contemplar em sua rotina, de forma a abranger os temas a serem estudados. O estudante rotaciona por modalidades e de acordo com suas necessidades individuais. Diferencia-se dos outros modelos devido a não ter a necessidade de se passar necessariamente por todas as modalidades ou estações propostas. Sua agenda é organizada de forma individual, diária e de acordo com suas necessidades (MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

Apesar de ser considerado como uma possibilidade metodológica no modelo de ensino híbrido, Martins (2016) destaca que a implementação deste modelo requer uma modificação da estrutura de organização dos estudantes no ambiente escolar.

- **Modelo Flex**

Privilegia a aprendizagem no ensino *on-line* onde o estudante recebe o suporte necessário de acordo com suas necessidades individuais. Considera que cada um tem seu ritmo, sendo personalizado e o professor fica à disposição para os esclarecimentos das dúvidas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; MARTINS, 2016).

A parte considerada flexível e adaptável se refere ao momento presencial em que o estudante pode receber do professor um apoio mais substancial ou apenas uma supervisão, aprendendo através de um cronograma elaborado de forma individual e personalizada (ROLINDO *et al.*, 2019).

- **A la carte**

Neste modelo, o estudante realiza seu próprio roteiro de estudos, sendo inteiramente responsável por cumprir os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor. Seu processo

de aprendizagem pode ocorrer de forma personalizada de acordo com as condições e momentos mais adequados estipulados pelo estudante (MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

Comparando este com o modelo flex, sua principal diferença é que neste o professor tutor está *on-line*, enquanto que no modelo flex a atuação do professor ocorre de forma presencial (KRAVISKI, 2019).

- **Virtual enriquecido**

Tem como característica o oferecimento das aulas de forma presencial, mas as atividades são realizadas pelos alunos de forma virtual através das plataformas *on-line*, todavia realizam encontros presenciais com os professores de acordo com a sua necessidade de aprendizagem, devendo os estudantes, de forma presencial, se apresentar pelo menos uma vez na semana, dividindo dessa forma seu tempo com aprendizagem presencial e *on-line*. (MARTINS, 2016; KRAVISKI, 2019).

3.4 Desafios do ensino híbrido

O ensino híbrido exige maior capacitação, atualização e empenho dos profissionais e, principalmente, parceria entre os educadores e a escola, de forma a viabilizar a formação necessária para que se extraiam os melhores resultados com maior eficiência e em consonância com a realidade de aprendizagem, apontando para a necessidade da qualificação docente estar associada à formação continuada, juntamente com a troca de suas experiências práticas (ESPERANÇA; LOPES, 2019; SOUZA *et al.*, 2021).

O constante inovar juntamente com as transformações das tecnologias digitais têm acarretado em mudanças nas formas como pensamos, sentimos, aprendemos e nos relacionamos enquanto sujeitos da sociedade. Nesse sentido, as formas de pensar em educação e da formação do professor também necessitam ser transformadas (VOLTZ *et al.*, 2019).

Embora as metodologias adotadas no ensino híbrido possam ser consideradas inovadoras, faz-se necessário o reconhecimento, enquanto educadores, da necessidade de estar engajado na busca de um processo de formação que os auxilie no uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula (MATTOS, 2019).

Muitas vezes os professores se sentem inseguros em relação ao planejamento das aulas nos moldes do ensino híbrido, destacando também a falta de tempo para realizar pesquisas nas plataformas digitais como dificuldades enfrentadas (ESPERANÇA; LOPES, 2019).

Silva (2016) adiciona a esta discussão o apego dos alunos ao método tradicional de ensino que se baseia na centralização do professor no processo de aprendizagem, destacando os limites do acesso às tecnologias nas escolas conjuntamente à capacitação ineficiente promovida aos professores para o uso dos recursos digitais.

Para implantação do ensino híbrido, um fator de grande relevância é o acesso às tecnologias, pois professores e estudantes necessitam se familiarizar com as tecnologias existentes de forma a desenvolver suas capacidades de interação e produção de conteúdo nos ambientes virtuais visando ao sucesso nas atividades interativas, sendo necessário também quebra de barreiras internas do ensino tradicional, tomando a cautela para que sua implementação não se torne um modismo sem sustância (CASTRO *et al.*, 2015).

Souza *et al.* (2021) destacam como maior desafio do modelo do ensino híbrido a possibilidade da realização do trabalho em distintos ambientes, considerando que deverá haver comprometimento e autonomia do estudante no processo de aprendizagem, assim como responsabilidade e diversidade de estratégias na produção de conteúdo por parte do docente, exigindo, conforme Angeluci e Cacavallo (2017) apontam, maior comprometimento do sistema educacional com o ambiente de aprendizagem do século XXI, que se caracteriza pela ideia de multiplicidade de lugares, sejam estes físicos ou virtuais, ideias, interdisciplinaridade de profissionais e adaptação às tecnologias.

Dentre os diversos desafios existentes para a implementação do ensino híbrido, Silva (2017a) aponta a resistência dos professores e estudantes, devido à aversão à inovação, justificada pelo comodismo ou por dificuldades relacionadas à falta de estrutura das escolas para implementação da metodologia, sendo talvez este o mais difícil de superar.

No contexto de pandemia, considerando as medidas impostas pelo isolamento social, somam-se aos desafios operacionais e tecnológicos impostos pelo ensino remoto, as angústias do chamado novo normal, que podem afetar consideravelmente a saúde mental dos docentes, destacando ser de fundamental importância a promoção de diálogos entre docentes e instituições de ensino (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir teoricamente, através de uma revisão de literatura, as principais características e definições a respeito do ensino híbrido e seus respectivos modelos.

No decorrer do artigo foram apresentados os principais conceitos e definições do ensino híbrido, seus modelos e desafios através de um breve panorama do que vem sendo discutido a respeito da temática.

Vimos que o ensino híbrido está além da simples junção do presencial com o *on-line*. Há diversos modelos os quais, para serem aplicados, devem sempre ter como foco o processo de aprendizagem do estudante, considerando que alguns terão mais ou menos dificuldade, a depender do modelo escolhido.

Um dos desafios na adoção do ensino híbrido é a mudança do papel do professor, considerando que no método tradicional de ensino seu papel é majoritariamente um transmissor de conhecimento ou orador em aulas expositivas, enquanto no método de ensino híbrido desempenha outras funções como mediador, tutor, facilitador, problematizador, dentre outros.

Por outro lado, temos o estudante que muitas vezes não tem acesso à plataforma *on-line* por problemas tecnológicos, seja de hardware, seja de software, além do acesso necessário à rede de computadores - Internet. Em alguns casos, esses fatores podem ser limitadores e desmotivadores para o contínuo processo de aprendizagem.

O ensino híbrido, sem sombra de dúvidas, traz consigo diversas facilidades e acesso a pessoas que antigamente não tinham acesso à educação. Com o avanço deste modelo de ensino, e com a flexibilidade inerente, o acesso à educação tende a ser mais universal. Hoje o conhecimento ultrapassa fronteiras e não há possibilidade para o retrocesso.

A questão que trazemos para discussão situa-se além da discussão dos modelos existentes, sejam estes considerados disruptivos ou não. Trata-se de um crescente aprendizado tanto do corpo docente em lidar com as novas tecnologias, fazendo o melhor do que há disponível, assim como do corpo discente em lidar com a disciplina e a liberdade que o ensino híbrido proporciona.

Sabemos que não é fácil lidar com a liberdade, e o ensino híbrido traz consigo parte deste conceito, uma vez que não há, em sua grande parte, a obrigatoriedade de dia e hora marcados para a exposição da aula do professor.

Com isso, o aluno tem que possuir a maturidade suficiente para realizar as leituras de textos, participação em fóruns, visualização de vídeos para posterior discussão nos momentos síncronos, sejam estes em sala de aula presencial ou através de aulas virtuais.

Ainda há muito o que amadurecer de ambos os lados, seja na capacitação do corpo docente para lidar com as novas tecnologias e modelos de ensino, seja na adaptabilidade do corpo discente em lidar com os novos formatos do modelo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que este é de fato um caminho sem volta, assim deve-se lapidar o que já existe e adaptar às necessidades de cada indivíduo, proporcionando dessa forma a universalidade da educação prevista em nossa Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, A. C. B; CACAVALLLO, M. Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisão de literatura. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2017.

BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2016. p. 679-687.

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BARCELOS, G. T; BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **RENOTE**, v. 17, n. 2, p. 60-75, 2019.

BRITO, J. M. S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020.

CASTRO, E. A *et al.* Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

CHOWDHURY, F. Blended learning: how to flip the classroom at HEIs in Bangladesh? **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, 2019.

HRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. **Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation**, 2013.

DULTRA, A. A. O ensino híbrido: alternativa para a educação inclusiva de surdo. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e47861078, 2019.

ESPERANÇA, A; LOPES, J. L. B. Modelo de Ensino Híbrido Laboratório Rotacional: desafios da formação docente. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.

GREENBERG, D; HIBBERT, P. From the editors—Covid-19: Learning to hope and hoping to learn. **Academy of Management Learning & Education**, v. 19, n. 2, p. 123-130, 2020.

HOFFMANN, E. H. **O ensino híbrido no ensino fundamental**: possibilidades e desafios. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina.

KRAVISKI, M. R. Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter.

MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring**: Planning learner support and activity design. Routledge, 2017.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MATHEOS, K; CLEVELAND-INNES, M. Blended learning: Enabling higher education reform. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 238-244, 2018.

MATTOS, M. B. G. S. O uso do ensino híbrido em escolas particulares de ensino fundamental I: estratégia de desenvolvimento de habilidades em sala de aula como autonomia do estudante. **Revista Científica do UBM**, p. 100-117, 2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

CARVALHIDO, M. L. L *et al* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p. 201-204.

PUCCIARELLI, F.; KAPLAN, A. Transition to a hybrid teaching model as a step forward toward responsible management education? **Journal of Global Responsibility**, 2021.

RODRIGUES, E. F. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense.

ROLINDO, J. M. R *et al.* Modelo híbrido: possibilidade de ensino no século XXI. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 14262-14279, 2019.

SAJID, M. R. *et al.* Can blended learning and the flipped classroom improve student learning and satisfaction in Saudi Arabia? **International journal of medical education**, v. 7, p. 281, 2016.

SCHIEHL, E. P; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. **Renote**, v. 14, n. 2, 2016.

SILUS, A; FONSECA, A. L. C; JESUS NETO, D. L. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336-e5336, 2020.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017a.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 15, n. 2, 2017.

SILVA, J. E. P. Dissertação (Mestrado). **Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio**. 2016. Universidade Federal de Santa Maria.

SOARES, L; PACHECO, E; GOMES, A; TEIXEIRA, J. Modelos híbridos de ensino-aprendizagem: experiências a partir do PROM@ TT. In: **Educação geográfica na modernidade líquida: atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia**. 2017.

SOUZA, M. E. L *et al.* Ensino Híbrido e Conectivismo: Desafios da educação na atualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 3, p. 80-87, 2021.

SOUZA, P. R; ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

SUNAGA, A; CARVALHO, C. S. As tecnologias Digitais no Ensino Híbrido. In. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VOLTZ, C. E. P *et al.* O papel do professor reflexivo no ensino híbrido. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

MANDARINO, M. L. F; MARDULA, E; SANTANA, N. P. J. Ensino Híbrido: Conceitos, Fundamentos e Desafios. **Rev. FSA**, Teresina, v. 20, n. 11, art. 9, p. 180-195, nov. 2023.

Contribuição dos Autores	M. L. F. Mandarino	E. Mardula	N. P. J. Santana
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X