

DIMENSÕES DO ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM EDUCADORES DA FIRJAN SESI

Luciana Chamarelli ¹

Mariana Teixeira ²

RESUMO

O presente artigo analisa as dimensões do Ensino Híbrido (EH) na formação de professores, a partir de um estudo realizado no Programa Firjan SESI Formação de Educadores. Fundamentado nos referenciais de Lévy (1999) e Bacich et al. (2015), o trabalho discute como a cibercultura e o EH convergem para reconfigurar o papel docente, demandando novas competências digitais e metodológicas. O estudo, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, identificou cinco dimensões centrais da formação continuada no contexto híbrido: a compreensão conceitual do EH; o planejamento de experiências de aprendizagem; o equilíbrio entre aprendizagens individuais e coletivas; a centralidade do estudante com a tecnologia como suporte; e o desenvolvimento de competências digitais críticas. Os resultados indicam que o EH exige a superação de práticas tradicionais, a transformação dos espaços escolares e a mediação ativa do professor. Conclui-se que a consolidação do ensino híbrido como prática significativa depende da reconfiguração da formação docente, articulando intencionalidade pedagógica, uso crítico da tecnologia e metodologias ativas.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é inegavelmente marcado pelos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, e afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

¹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pesquisadora do Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem hipertextual do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e Pedagoga do Programa Firjan SESI de Formação para Educadores da Casa Firjan, luciana.chamarelli@gmail.com.

² Bacharel em Turismo na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Especialista de Conteúdo Inovação e Profissional da Casa Firjan, marivianateixeira@gmail.com.

A cultura digital é definida como um fenômeno sociotécnico que emergiu com a popularização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) a partir da década de 1990. Com raízes na cibercultura, ela transforma profundamente os modos de interação, produção de conhecimento e práticas sociais. Pierre Lévy (1999) define a cibercultura como o conjunto de técnicas, práticas, valores e modos de pensamento que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, evidenciando um ambiente sociotécnico que ressignifica a aprendizagem.

E há espaço para os professores nessa ressignificação da aprendizagem? À luz de Freire (2002, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa concepção dialógica de educação encontra ressonância no contexto da cultura digital, em que novas tecnologias podem potencializar processos interativos entre docentes e discentes.

Essa resposta tem implicações diretas na formação de professores na cultura digital. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa incorporar as competências digitais como eixo fundamental para a atuação educativa. A cultura digital alterou profundamente o modo como os sujeitos aprendem, comunicam e interagem com o conhecimento, exigindo que o professor se aproprie de novas metodologias e ferramentas. Conforme Santos Barcelos (2023), é necessário que a formação docente envolva experiências significativas que promovam a ressignificação da docência no mundo digital.

O Programa Firjan SESI Formação para Educadores da Casa Firjan tem os objetivos de ser um espaço de reflexão e práticas relativas à educação para o futuro, surge o Programa Formação para Educadores da Firjan SESI na Casa Firjan para: (i) capacitar o educador da educação básica para novas metodologias e novas percepções para uma educação voltada para os desafios do século XXI, impactando toda a sociedade e (ii) sensibilizar e mobilizar o educador da educação básica para os desafios da educação do século XXI.

Atualmente, o Programa Formação para Educadores proporciona formação presencial e gratuita para o desenvolvimento de competências inovadoras dos educadores da educação básica, visando as necessidades da escola do século XXI. As formações são desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar com vasta experiência em educação e ministradas por professores e/ou especialistas nas temáticas e de reconhecida atuação profissional.

Como dito, o programa está associado à Casa Firjan, o hub de inovação e tendências da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan). A atuação da Casa Firjan pode ser compreendida através de dois grandes pilares: o primeiro, radar de tendências, emite

alertas e provoca a reflexão sobre temas e comportamentos que impactam negócios e profissões, inspirando a indústria a mapear possibilidades de futuros e a cocriar soluções inovadoras. É neste pilar que as lideranças e equipes são capacitadas por meio de um vasto portfólio de cursos, oficinas, consultorias e workshops. O segundo pilar concentra esforços na geração de reflexão e diálogo com a sociedade, especialmente para o estado do Rio de Janeiro – uma forma de pensar em conjunto propostas e soluções para nossos grandes dilemas.

A partir desse contexto, a ampliação do alcance do Programa Firjan SESI Formação para Educadores se faz necessária. Tornar o programa “híbrido” transforma-se em um desejo e oportunidades de expandir a atuação do programa.

Graham e Bonk (2006) caracterizam o Ensino Híbrido como a combinação planejada entre aulas *face-to-face* e instrução mediada por computador, sublinhando que não se trata de mera sobreposição de formatos, mas de um desenho que integra objetivos, atividades, suportes tecnológicos e avaliação em um mesmo *continuum* formativo. Na mesma direção, Horn e Staker (2015) definem o ensino híbrido como um programa de educação formal no qual o estudante aprende em parte *on-line* — com algum grau de controle sobre tempo, lugar, percurso e/ou ritmo — e em parte em um espaço físico fora de casa; os autores também exploram como a lente da inovação disruptiva ajuda a compreender a evolução e os efeitos prováveis desses modelos nas escolas contemporâneas.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira, uma organização sem fins lucrativos que busca promover a cultura de inovação na educação pública. Por meio de projetos e análises, como as Notas Técnicas, elaboradas em parceria com especialistas, procura criar um ambiente colaborativo para impulsionar soluções que melhorem a qualidade, equidade e contemporaneidade da educação pública brasileira, com foco no uso pedagógico de tecnologias digitais e conceitos como o ensino híbrido.

No contexto do CIEB, o conceito abraçado pelo ensino híbrido é o da "Escola Conectada", que se caracteriza por uma abordagem estratégica e planejada para a incorporação da tecnologia no currículo e nas práticas pedagógicas. Isso é realizado por meio de uma equipe com competências digitais desenvolvidas, o uso de recursos educacionais digitais selecionados e a disponibilidade de equipamentos e conectividade adequados. A visão da Escola Conectada é aspiracional, uma vez que visa proporcionar ensino híbrido, unindo interações presenciais e remotas por meio de tecnologias digitais, com o intuito de expandir o tempo, espaço e ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Trazemos para a discussão sobre o ensino híbrido, uma abordagem que visa transcender a dicotomia que separa a Educação à distância da presencial, reconhecendo que a educação *on-line* representa não apenas uma evolução das gerações anteriores de EAD, mas um fenômeno da cibercultura.

Não se confunde Ensino Híbrido com Educação a Distância (EaD), pois a segunda possui arquiteturas predominantemente *on-line* e normativas específicas, nem com o ensino remoto emergencial, adotado em caráter excepcional durante a pandemia e marcado por transposição rápida de práticas presenciais para meios digitais. O híbrido, ao contrário, pressupõe integração pedagógica entre ambientes, com sequências que distribuem cargas cognitivas, definem momentos de interação síncrona e assíncrona e articulam avaliação formativa em ciclos (Graham & Bonk, 2006; Moran, 2015). Como sintetizam Angeluci e Cacavallo (2019), trata-se de uma convergência contínua entre sala de aula tradicional e espaços virtuais, que se tornam complementarmente constitutivos da experiência de aprender.

Mais importante do que considerar as vantagens e desvantagens do ensino híbrido, é fazermos as perguntas certas que nos levem a caminhos de superação de dualismos ingênuos, como apontados por Pinto (2005) e Demo (2009). Assim, é cada vez mais fundamental, a compreensão de que as tecnologias, já inseridas na educação, precisam dialogar com princípios pedagógicos para que as potencialidades sejam alcançadas a favor de uma educação pluridimensional.

O objetivo deste estudo visa investigar o ensino híbrido e propor estratégias de implantação de forma dinâmica e eficaz na formação continuada de professores, destacando desafios e oportunidades que emergem da integração entre o ensino híbrido e a cultura digital.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada organiza-se como estudo de natureza exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como principal procedimento metodológico. Entende-se a pesquisa como movimento sistemático em direção ao objeto de estudo, orientado pela busca de compreendê-lo à luz de referenciais teóricos e de evidências produzidas em trabalhos anteriores.

Frequentemente, a pesquisa bibliográfica é confundida com mera “revisão de literatura”, tratada como etapa preliminar e acessória. Neste estudo, parte-se da compreensão de que a revisão de literatura constitui condição necessária, mas não suficiente, e que a

pesquisa bibliográfica, em sentido próprio, implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca, seleção e análise.

A coleta de dados foi realizada a partir de livros acadêmicos, artigos científicos indexados em bases como Scielo, teses e dissertações e relatórios institucionais de organizações educacionais nacionais. Foram priorizadas publicações produzidas entre 2015 e 2025 e incluídos trabalhos que abordassem diretamente ensino híbrido, e-learning, gestão escolar, cultura digital e inovação pedagógica, bem como estudos que discutissem políticas e programas de formação de professores mediada por tecnologias digitais.

A análise dos dados bibliográficos foi conduzida a partir do referencial teórico sobre cultura digital, ensino híbrido e formação docente, previamente sistematizado. As obras selecionadas foram classificadas segundo critérios de conteúdo, ano e relevância. A partir dessa organização, buscou-se construir uma síntese integradora das contribuições e tensões presentes na literatura, de modo a sustentar a discussão sobre a incorporação do ensino híbrido na formação continuada de professores.

Com base nessa organização, elaborou-se análise composto por cinco dimensões temáticas e categorias analíticas. Esse instrumento assumiu a forma de matriz de análise, contemplando: (i) compreensão do conceito de ensino híbrido; (ii) planejamento de experiências de aprendizagem; (iii) equilíbrio entre aprendizagens individualizadas e coletivas; (iv) centralidade do estudante e papel da tecnologia; (v) desenvolvimento de competências digitais docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados indicam que os professores, em geral, reconhecem o ensino híbrido como abordagem inovadora que integra atividades presenciais e não presenciais. Entretanto, parte dos docentes ainda apresenta compreensão limitada ou confusa sobre o conceito, frequentemente associando-o apenas ao uso de plataformas digitais ou à alternância de encontros on-line e presenciais, sem considerar a lógica de integração curricular e pedagógica (BACICH et al., 2015). Essa imprecisão conceitual impacta diretamente o modo como o ensino híbrido é planejado e conduzido nas práticas formativas.

Staker e Horn (2014) apresentam uma definição abrangente de ensino híbrido e uma taxonomia detalhada de seus diferentes modelos. Os autores definem blended learning como um programa de educação formal em que se articulam momentos em que o estudante acessa conteúdos e instruções por meio de recursos on-line e momentos em que o ensino ocorre em sala de aula física, com possibilidade de interação com colegas e com o professor. Na etapa

on-line, o estudante dispõe de maior controle sobre o tempo, o local, o percurso e, em certa medida, sobre com quem estuda. A ênfase no caráter formal da proposta permite distinguir essas experiências de situações de aprendizagem informais mediadas por tecnologias.

No entendimento de Staker e Horn (2014), o conteúdo e as instruções no componente on-line devem ser planejados especificamente para a disciplina, e não simplesmente constituídos por materiais quaisquer disponíveis na internet. Do mesmo modo, a parte presencial deve contar com supervisão docente, valorização das interações interpessoais e intencionalidade pedagógica clara. A chave está na complementaridade entre atividades presenciais e on-line, configurando um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado, em contraste com abordagens que apenas sobreponham formatos sem integração curricular e didática.

O planejamento aparece como dimensão estratégica no conjunto das fontes analisadas. Os estudos destacam que o ensino híbrido exige desenho intencional das experiências de aprendizagem, contemplando objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação adequados às diferentes etapas do percurso formativo. Professores enfatizam a importância de propor atividades que estimulem pensamento crítico, criatividade e engajamento, em consonância com o potencial do ciberespaço enquanto espaço de construção coletiva de conhecimento (LÉVY, 1999).

Os resultados indicam que o protagonismo estudantil tende a ser ampliado quando há alinhamento entre gestão escolar, planejamento docente e práticas pedagógicas inovadoras. Em contextos em que os estudantes interagem com ambientes híbridos, observam-se indícios de desenvolvimento de competências de ordem superior, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. Ao mesmo tempo, o acompanhamento sistemático por tutores e professores contribui para que esses processos ocorram de forma estruturada e orientada, evitando que a flexibilização dos percursos se converta em improvisação ou abandono pedagógico (ALMEIDA; PETRILLO; MELLO, 2022).

Contudo, Valente (2014) argumenta que, em muitos casos, a adoção de propostas de educação híbrida tem sido marcada por uma compreensão equivocada dos processos de aprendizagem. Como consequência, instituições passam a oferecer projetos que anunciam a construção de conhecimento e o estudo autônomo, mas que, na prática, se reduzem à mera transmissão de informações e a uma concepção ingênua de autodidatismo. O autor ressalta, contudo, que esse cenário não é homogêneo: há cursos e instituições que têm obtido êxito ao se apoiarem em teorias interacionistas, potencializando formas de interação e construção

coletiva de conhecimento que seriam difíceis de reproduzir em ambientes exclusivamente presenciais.

A literatura aponta que a personalização das trajetórias, o respeito aos ritmos individuais e a flexibilização de tempos e espaços não eliminam a necessidade de momentos de interação coletiva, presença do grupo e construção colaborativa de conhecimentos. A tensão produtiva entre esses dois polos aparece como princípio estruturante, mas também como desafio concreto para a formação docente.

O ensino híbrido favorece a personalização da aprendizagem ao articular diferentes tempos, espaços e recursos pedagógicos, possibilitando que o percurso formativo se ajuste às necessidades, ao ritmo e à disponibilidade de cada estudante, independentemente da plataforma utilizada (KRAVISKI, 2020).

Os resultados evidenciam a reafirmação da centralidade do estudante nas propostas de ensino híbrido. A tecnologia é concebida como mediadora e suporte à personalização, e não como finalidade em si mesma. Nessa perspectiva, o professor é reposicionado como mediador, articulador de experiências e curador de recursos, o que exige deslocamento em relação a uma docência centrada na exposição oral e no controle exclusivo da informação (LÉVY, 1999). O êxito das experiências híbridas depende, portanto, da capacidade docente de desenhar percursos que combinem autonomia discente e acompanhamento pedagógico qualificado.

Por fim, a literatura é convergente ao apontar a necessidade de formação docente para o uso pedagógico crítico das tecnologias. Os trabalhos analisados ressaltam que o domínio técnico de ferramentas digitais é condição necessária, mas insuficiente. Destaca-se o desenvolvimento de competências digitais articuladas a intencionalidades pedagógicas, à ética no uso de dados, à curadoria de informações e à leitura crítica dos artefatos tecnológicos.

Nesse sentido, as experiências de formação continuada que se apoiam no ensino híbrido são vistas como oportunidade para que os professores vivenciem, em primeira pessoa, práticas de aprendizagem mediadas digitalmente, reflitam sobre elas e produzam deslocamentos em suas concepções e práticas de ensinar.

Entre as iniciativas de implementação mapeadas, destaca-se a Estratégia do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que busca complementar e ampliar as estratégias de implementação da educação híbrida na rede pública de ensino em todo o Brasil. A proposta visa garantir apoio técnico e de infraestrutura dos sistemas tecnológicos, de forma

mais equitativa e efetiva, por meio da criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (Rieh).

A Rede de Inovação para a Educação Híbrida (Rieh) tem como objetivo promover a implementação de estratégias de educação híbrida em todos os entes federativos, fomentando a articulação entre diferentes atores educacionais. A iniciativa se sustenta no compartilhamento de conhecimentos e recursos didático-pedagógicos entre seus integrantes. A Rieh integra o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, instituído pelo Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, e, até julho de 2025, já contava com 40 núcleos entregues para a educação híbrida na rede pública de ensino.

Segundo o Guia de implementação da Rede de Inovação para Educação Híbrida (2022), a Rieh organiza o ensino híbrido a partir de quatro pilares fundamentais, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Pilares fundamentais para o ensino híbrido

Planejamento e intencionalidade A educação híbrida deve ser prevista em documentos orientadores da rede, explicitada na política educacional e incorporada pelos projetos político-pedagógicos das escolas. Trata-se de assegurar que o ensino híbrido seja uma escolha pedagógica consciente, e não apenas resposta improvisada a demandas conjunturais.
Gestão pedagógica e para a aprendizagem Os recursos de infraestrutura, humanos e educacionais precisam estar orientados para as ações de ensino e aprendizagem. Esse pilar enfatiza a centralidade da gestão pedagógica na organização de tempos, espaços e recursos, deslocando a tecnologia de um lugar acessório para um lugar articulado ao projeto formativo.
Flexibilidade, autonomia e personalização A educação híbrida deve ser flexível em termos de tempo e espaço, ampliando a autonomia do estudante na definição de seu percurso de aprendizagem. A personalização das trajetórias, o respeito aos ritmos individuais e o uso de ambientes diversos compõem esse pilar.
Integração e tutoria O ensino híbrido precisa promover integração efetiva entre momentos presenciais e remotos, evitando a duplicação de esforços e a fragmentação do currículo. A tutoria, entendida como acompanhamento sistemático, é elemento-chave para sustentar a continuidade da

aprendizagem entre os diferentes ambientes.

Fonte: Guia de Implementação da Rieh (2022), adaptado pelas autoras.

Tais pilares, segundo o Guia, são estruturantes para o ensino híbrido, pois o planejamento e a intencionalidade buscam maximizar os benefícios de ambos os modos de oferta, articulando flexibilidade, interação presencial e uso pedagógico de recursos digitais. A gestão pedagógica, por sua vez, organiza as condições para que essa articulação se traduza em experiências formativas efetivas, e não apenas em combinação formal de modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as dimensões essenciais do Ensino Híbrido (EH) no contexto da formação continuada de professores, especificamente a partir da experiência do Programa Firjan SESI Formação de Educadores. Fundamentado nos referenciais da cibercultura de Lévy (1999) e nas proposições de Bacich et al. (2015) sobre o EH, este trabalho confirmou que a cultura digital exige uma profunda reconfiguração do papel docente e das práticas pedagógicas.

Em suma, os resultados deste estudo indicam que o EH exige a superação de modelos tradicionais e a mediação ativa do professor. Para que o EH atinja seu potencial máximo, é essencial que a formação articule, de maneira indissociável, a intencionalidade pedagógica, o uso crítico da tecnologia e a adoção efetiva de metodologias ativas. Ao fornecer experiências onde os professores vivenciam práticas de aprendizagem mediadas digitalmente, programas de formação, como o da Firjan SESI, cumprem um papel crucial na ressignificação da docência para os desafios do século XXI.

O futuro da educação requer que a escola e o educador abracem o movimento do presencial ao híbrido, garantindo que as tecnologias dialoguem com princípios pedagógicos para promover uma educação pluridimensional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. M.; PETRILLO, A.; MELLO, C. Ensino híbrido: desafios e inovação na prática pedagógica. São Paulo: Penso, 2022.

ANGELUCI, A.; CACAVALLLO, M. Ensino híbrido, tecnologias cognitivas e a nova ecologia: uma revisão de literatura, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Ensino-h%C3%ADbrido%2C-tecnologias-e-a-nova-e-cologia-uma-Angeluci-Cacavallo/dc9039f548c8ad40742a2fc37c6153de70c0fdb6>. Acesso em: [inserir data de acesso].

ARANTES, V. A.; VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Educação a distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CARBONELL, J. S.; CORSO, L. V.; SANTOS, J. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas nº 18: ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em PDF.

CRUZ, S. R. M. Revisitando o ensino híbrido: desafios, reflexões e potencialidades pedagógicas. Resenha avaliativa. Educ. Rev., n. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469847997>. Acesso em: [inserir data de acesso].

DEMO, P. Aprendizagem mediada pela internet: a pedagogia do hipertexto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de MONTEIRO, M. C. G. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAVISKI, A. Ambientes híbridos de aprendizagem: integração da tecnologia e desenvolvimento de competências. Revista Educação em Foco, v. 10, n. 2, p. 40-50, 2020.



LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, R. X. O fim da educação a distância. Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2020.

MORAN, J. Ensino híbrido: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 40-65.

SISTEMAS de aprendizagem híbrida: definição, tendências atuais e perspectivas futuras. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Org.). Manual de aprendizagem mista: perspectivas globais, projetos locais. Pfeiffer Publishing, 2006. p. 3-21.

SOUZA, A. D.; SOUZA, J. G. Guia de implementação da Rede de Inovação para Educação Híbrida. Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais – NEES/UFAL. Maceió: EDUFAL, 2022.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, ed. esp., n. 4, p. 79-97, 2014.