

Eva Teresinha de Oliveira Boff
Alisson Vercelino Beerbaum
Marciele Dias Santos Cabeleira
(Organizadores)

PROCESSO INTERATIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma Perspectiva Emancipatória de Currículo no Ensino Híbrido



©2023, Editora Unijuí

Editor

Fernando Jaime González

Coordenadora Administrativa

Márcia Regina Conceição de Almeida

Capa

Alexandre Sadi Dallepiane

Responsabilidade Editorial,
Gráfica e Administrativa

**Editora Unijuí da Universidade Regional
do Noroeste do Estado do Rio Grande do
Sul (Unijuí; Ijuí, RS, Brasil)**

Conselho Editorial

- **Fabricia Carneiro Roos Frantz**
- **João Carlos Lisbôa**
- **Vânia Lisa Fischer Cossetin**



Rua do Comércio, 3000
Bairro Universitário
98700-000 – Ijuí – RS – Brasil



(55) 3332-0217



editora@unijui.edu.br



www.editoraunijui.com.br



fb.com/unijuieditora/



instagram.com/editoraunijui/

Apoio:



FAPERGS

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Universitária Mario Osorio Marques – Unijuí

P963

Processo interativo de formação docente [recurso impresso e eletrônico]: uma perspectiva emancipatória de currículo no ensino híbrido / organizadores Eva Teresinha de Oliveira Boff, Alisson Vercelino Beerbaum, Marciele Dias Santos Cabeleira. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2023. 344 p. – (Coleção Educação em Ciências).

Formato impresso e digital.

ISBN 978-85-419-0369-1 (impresso)

ISBN 978-85-419-0368-4 (digital)

1. Formação docente. 2. Ensino Híbrido. 3. Educação básica. 4. Pandemia. 5. Covid-19. I. Boff, Eva Teresinha de Oliveira. II. Beerbaum, Alisson Vercelino. III. Cabeleira, Marciele Dias Santos. IV. Série.

CDU: 371.3:616.2414

Bibliotecária Responsável:
Cristina Libert Wiedtkenper
CRB 10/2651

Editora Unijuí afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Leonardo Fabio Martínez Pérez	
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO: Uma Perspectiva Emancipatória Curricular	19
Eva Teresinha de Oliveira Boff	
Alisson Vercelino Beerbaum	
IMPACTO DA PANDEMIA SOBRE A EDUCAÇÃO	37
Larissa Kny Cabreira	
Maiane Kinetz Arnold	
Isabella Plegge Dallabrida	
Maria Eduarda Schmidt	
Eva Teresinha de Oliveira Boff	
CONHECIMENTOS E DESAFIOS SOBRE O ENSINO HÍBRIDO	51
Alisson Vercelino Beerbaum	
Eva Teresinha de Oliveira Boff	
ENSINO HÍBRIDO: Um Recurso Acentuado Pelas Restrições da Pandemia e um Contributo Para a Emancipação dos Professores.....	67
Zélia Ferreira Caçador Anastácio	
Eva Teresinha de Oliveira Boff	
REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19	81
Alisson Vercelino Beerbaum	
Eva Teresinha de Oliveira Boff	
A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA E A ATIVIDADE DE ENSINO	103
Marli Dallagnol Frison	
Jaqueline Cacenote Maieron	
Rosimeri Dias de Moura Puhl	
Juan Gabriel Perilla Jiménez	



ENSINO HÍBRIDO:

Um Recurso Acentuado Pelas Restrições da Pandemia e um Contributo Para a Emancipação dos Professores

Zélia Ferreira Caçador Anastácio
Eva Teresinha de Oliveira Boff

INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, também conhecido por *blended-learning* ou *b-learning*, é uma modalidade de ensino que conjuga aulas presenciais com aulas *on-line*, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), por vezes enunciadas apenas como Tecnologias Digitais (TD). Nesta modalidade de ensino é necessário considerar a tríade aluno, professor e tecnologias, a qual está sempre presente, independentemente do modelo adotado. A evolução vertiginosa das TICs exige uma atualização que o professor nem sempre consegue acompanhar e o aluno geralmente vence a corrida, pois este já nasceu na era dos nativos digitais.

Embora já constatássemos a oferta de vários cursos de formação em formato *b-learning*, oferecidos por universidades e outras instituições de formação há alguns anos, e embora os professores já viessem a utilizar ferramentas digitais, tanto para a dinamização das suas aulas quanto para comunicar-se com os seus alunos e lhes disponibilizar materiais de apoio ou simples informações relativas às disciplinas, a pandemia impôs uma rápida adaptação e um uso mais frequente desta modalidade de ensino que vem conquistando espaço. Mesmo sem ser nos períodos de confinamento obrigatório, seguidamente, com alguns alunos em quarentena, as aulas,

embora já presenciais, passaram a incluir também a possibilidade de acompanhamento *on-line*, tanto de modo síncrono como assíncrono, tornando-se frequente assistirmos a alunos que, não podendo deslocar-se à sala de aula, solicitam ao professor para assistirem remotamente ou para estes disponibilizar a gravação da respetiva aula e assim poderem contactar com o seu conteúdo *a posteriori*.

Dessa forma, o objetivo deste texto é produzir reflexões que contribuam para apropriarmo-nos dos conceitos que fundamentam o ensino híbrido e refletir sobre as nossas práticas quanto ao seu uso no dia a dia da prática docente.

METODOLOGIA

Neste trabalho partimos de uma abordagem teórica, resultante de uma revisão integrativa da literatura, que tem como objetivo fundamentar os conceitos associados ao ensino híbrido, de modo a aprofundar o seu conhecimento (Cronin; Ryan; Cuoghlan, 2008), para depois mobilizar para a nossa prática pedagógica, bem como para explorar as concepções de professores sobre o ensino básico. Assim, seguindo uma abordagem qualitativa relata-se aqui práticas pedagógicas no Ensino Superior, focando na sua evolução ao longo dos últimos anos, podendo considerar-se um estudo de caso autorreflexivo.

Posteriormente analisa-se concepções de professores traduzidas em respostas abertas a um questionário aplicado durante a pandemia de Covid-19. No primeiro caso, relato de práticas, reflete-se sobre a evolução da interação professor/alunos e no segundo analisa-se as percepções de professores. Por fim, procede-se a uma triangulação qualitativa, refletindo sobre os ganhos na educação, na emancipação dos professores e noutras vantagens deste modelo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa faz parte de interações produzidas no decorrer do projeto “Processo Interativo de Formação Docente no Contexto da Educação Básica: Uma Perspectiva Emancipatória de Currículo no Ensino Híbrido” (Edital Fapergs Sebrae/RS, 3/2021).

DEFINIÇÕES DE ENSINO HÍBRIDO

A literatura apresenta-nos vários conceitos e tipologias de ensino híbrido. Procurando por definições num trabalho de revisão de Barcelos e Batista (2019), baseando-se em três definições prévias analisadas, as autoras definem ensino híbrido como

uma modalidade de ensino formal na qual ocorrem atividades presenciais e *on-line*, de forma integrada e personalizada, com o objetivo de melhorar a construção de conhecimentos sobre o tema em estudo. Nessa proposta, o aluno deve ter alguma oportunidade de fazer escolhas (hora de estudar, tempo gasto no estudo, seleção e adaptação de materiais pesquisados) desenvolvendo assim sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem com apoio das TD (Barcelos; Batista, 2019, p. 61).

As autoras salientam a necessidade de uma boa organização das aulas para que o ensino híbrido possa ter eficácia e destacam a importância da autonomia dos alunos. Com base em Grant e Basye (2014), o trabalho de Barcelos e Batista (2019) refere que

as TD e as diversas abordagens pedagógicas que as utilizam podem contribuir para a personalização do ensino e para a autonomia e o engajamento dos estudantes, tornando-os mais ativos e mais responsáveis pela sua aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se que o uso de TD no ensino híbrido deve permitir o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, indo muito além de ser apenas uma aula enriquecida com tecnologias (p. 61).

Para Lalima e Dangwal (2017), ensino híbrido é um conceito que enquadra o processo de ensino aprendizagem numa abordagem mista, conjugando o ensino face a face com o ensino mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação, incluindo instruções diretas e indiretas, ensino colaborativo e aprendizagem individualizada assistida por computador.

Caner (2010) apresenta uma incursão por várias definições, chegando a distinguir ensino híbrido de ensino misto (*blended*). Com um enfoque no ensino híbrido no Ensino Superior, o autor salienta a combinação da disponibilização *on-line* de conteúdos educativos com as melhores características de interação em sala de aula e instrução presencial a fim de personalizar

a aprendizagem, permitir uma reflexão bastante aprofundada, bem como diferenciar a instrução de aluno para aluno entre um grupo diversificado de aprendizes.

De acordo com Moran (2015, p. 27), o ensino híbrido é uma mistura complexa que precisa integrar questões importantes para aprender, necessita abordar “conteúdos, competências e valores” que façam sentido para “uma sociedade multicultural”. O autor destaca que a educação é híbrida “porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o cotidiano”.

TRÍADE ALUNO, PROFESSOR E TECNOLOGIA

Focando no papel do *aluno*, o ensino híbrido proporciona aulas mais agradáveis, inovadoras, brandas, participativas e flexíveis, contribuindo para que o aluno abandone uma posição cômoda, como ouvinte ou agente passivo, característico de aulas tradicionais com recurso ao método expositivo, e adquira antes uma postura de protagonista do seu processo de aprendizagem, envolvendo-se em atividades complexas e desafiadoras, motivando-se a participar na construção do seu conhecimento de forma ativa, em interação com os seus colegas em grupos ou individualmente (Almeida; Valente, 2011).

Neste tipo de ensino, no tocante ao desempenho do *professor*, este assume um papel de mediador, orientador e facilitador das matérias, o que viabiliza mais tempo de observação do desenvolvimento individual do aluno, proporcionando interação durante o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para que o aluno adote a importância do domínio de aprender a apreender (Almeida; Valente, 2011).

Por sua vez, as *tecnologias*, o uso de recursos tecnológicos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), devem ser utilizadas de modo a promover ambientes de aprendizagem com interfaces amigáveis, ferramentas flexíveis que facilitem o processo de ensino aprendizagem (YU *et al.*, 2010).

Além desta tríade, vários autores (Barcelos; Batista, 2019; Lalima; Dangwal, 2017; Caner, 2010) fazem referência à Web, salientando também a necessidade de Internet para assegurar este tipo de ensino.

MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO

Os modelos de ensino híbrido são múltiplos e o seu número e complexidade variam de autor para autor. Christensen, Horn e Staker (2013) fazem referência a quatro modelos de ensino híbrido: Rotação, Flex, A La Carte e Virtual Enriquecido. O modelo de rotação subdivide-se em quatro: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

Na descrição dos vários modelos encontramos as seguintes características:

– o *modelo de Rotação* é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex: matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino *on-line*. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de Rotação tem quatro submodelos: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

– o *modelo de Rotação por Estações* – ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe – é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula.

– o *modelo de Laboratório Rotacional* é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino *on-line*.

– o *modelo de Sala de Aula Invertida* é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições *on-line*.

– o *modelo de Rotação Individual* difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis.

– o *modelo Flex* é aquele no qual o ensino *on-line* é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades *off-line* em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade.

– o *modelo A La Carte* é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente *on-line*, com um professor responsável *on-line* e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos *on-line* tanto nas unidades físicas ou fora delas.

– o *modelo Virtual Enriquecido* é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso (ex: matemática), os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições *on-line* (p. 27).

RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

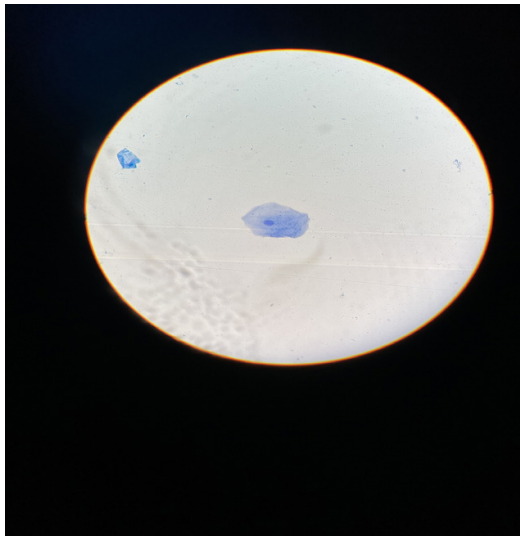
Com a nossa prática no Ensino Superior, tanto na Graduação (Licenciatura) como na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), assistimos a demandas de mudanças para modelos de ensino mais inovadores e disruptivos.

Embora a presença em sala sempre tenha sido uma condição na Graduação, as aulas de Ciências e Biologia têm-se pautado pelo uso de equipamentos e materiais (laboratoriais e modelos anatômicos) que exigem a presença e o contato professor/aluno. Mesmo em sala, porém, sobretudo em laboratório de atividades experimentais, a utilização de tecnologias é uma constante, permitindo uma interação e uma aprendizagem bidirecional nessa relação professor/aluno.

Numa unidade curricular de Ciências da Natureza, com alunos de 1.º ano de Graduação em Educação Básica (futuros professores), cujos percursos educativos prévios variam bastante entre o domínio das ciências e tecnologias e o domínio das línguas e humanidades, a observação ao Microscópio Ótico Composto (MOC) é uma situação algo disruptiva e promotora do uso de tecnologias, completando a tríade tanto em sala e síncrona como *on-line* e assíncrona.

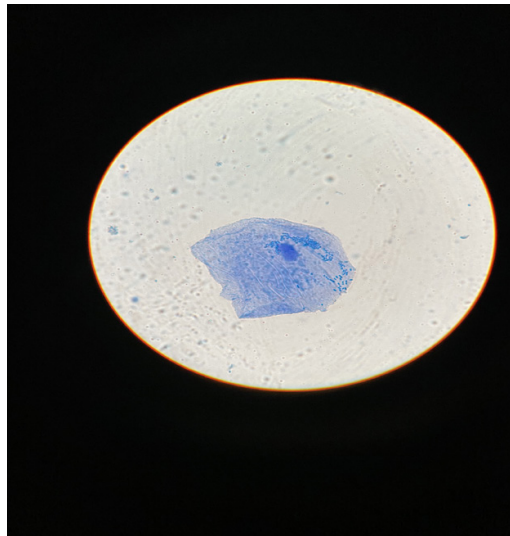
Numa das primeiras atividades, os alunos são convidados a fazer uma colheita de células do epitélio bucal e preparar um esfregaço em lâmina para observação ao MOC. A figura 1 (A e B) apresenta fotografias captadas com a câmera do *smartphone* sobre a ocular do microscópio. É de notar que este procedimento, que já vem ocorrendo há alguns anos, foi introduzido nas aulas pelos alunos, diante da necessidade de fazer o registo de observações para elaboração do relatório da atividade experimental.

Figura 1.A: Observação de Epitélio Bucal com Ampliação de 400x



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 1.B: Observação de Epitélio Bucal com Ampliação de 1000x



Fonte: Dados da pesquisa.

Outra atividade que tem sido realizada consiste em observar uma amostra de água não potável, de uma fonte à escolha dos alunos, podendo ser um rio, um poço artesiano, uma poça de água da chuva, um charco, etc. Sendo dada a possibilidade de os alunos escolherem e recolherem eles próprios o material a observar, a atividade suscita motivação, curiosidade e empenho na sua realização. A curiosidade, diante da diversidade e desconhecimento das fontes de recolha das amostras, estende-se à docente, a qual observa juntamente com cada aluno o material.

Se por um lado o objetivo desta atividade começa por se situar no conteúdo programático da unidade curricular, que é a identificação de seres unicelulares e procariontes, por outro aguça-se a motivação para obter os melhores registos por meio das tecnologias que permitem acoplar a câmara ao microscópio.

As fotografias da Figura 2 (A e B) resultaram de um desses momentos em que a curiosidade da docente se adicionou à dos alunos e, numa atitude colaborativa, se observaram, discutiram e registaram as imagens. É de notar que aos alunos era solicitada uma atividade de representação esquemática tendente à ilustração científica. O uso da tecnologia digital, porém, tem permitido registos de grande detalhe e surpreendentes para discentes e docentes.

As imagens até aqui apresentadas foram registadas em aulas que ocorreram antes da emergência da pandemia Covid-19, um marco na adaptação ao ensino híbrido e emancipação dos professores.

Figura 2.A: Seres unicelulares e procariontes em ampliação de 1000x



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2.B: Ser vivo unicelular em ampliação de 1000x

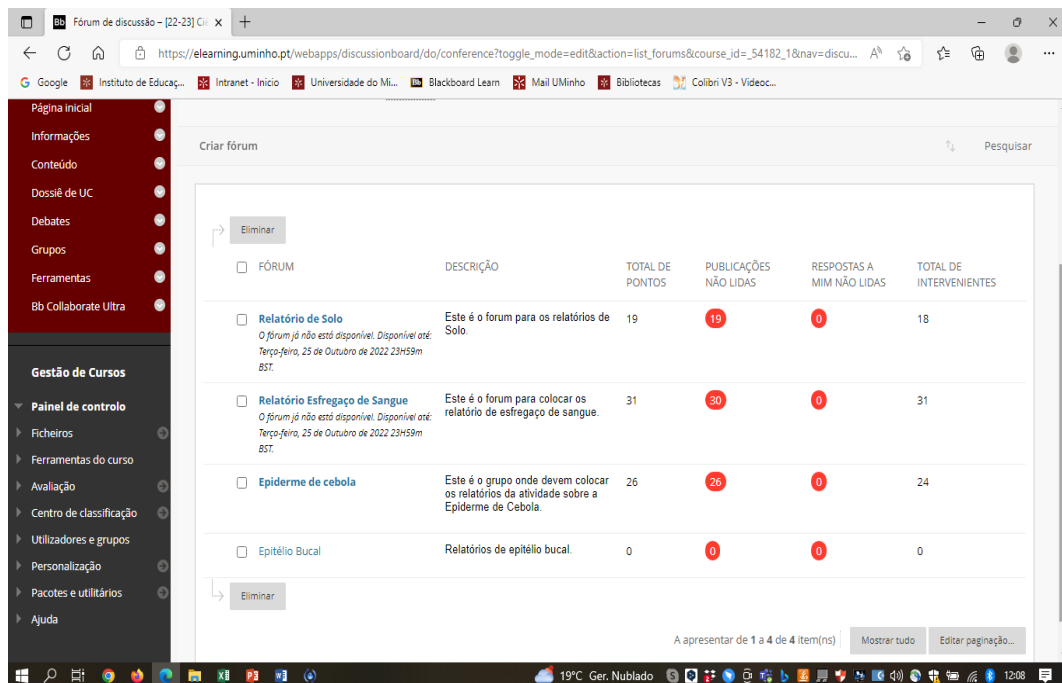


Fonte: Dados da pesquisa.

Após a aula no laboratório e os registos de observação feitos, os alunos continuam a sua tarefa de elaboração do relatório após a aula, costumando entregá-lo em papel na semana seguinte, pois é requerido que no relatório os alunos apresentem a ilustração científica ou desenho esquemático, constituindo as fotografias apenas um auxílio para facilitar a representação gráfica nesse momento após a aula.

Esta prática de ensino e consecução de tarefas, todavia, tem vindo a registrar evoluções tanto para alunos como para professores, as quais se acentuaram em direção ao ensino híbrido com a pandemia. Ao invés de entregarem o relatório impresso em papel, os alunos passaram a depositar os seus relatórios na plataforma BlackBoard (Figura 3), opção que exigiu da docente uma nova aprendizagem, consistindo na exploração da ferramenta conducente à criação de um espaço de depósito e consulta dos relatórios. É de notar que esta solução foi percebida em discussão entre a díade, encontrando-nos assim perante uma situação de emancipação docente e discente.

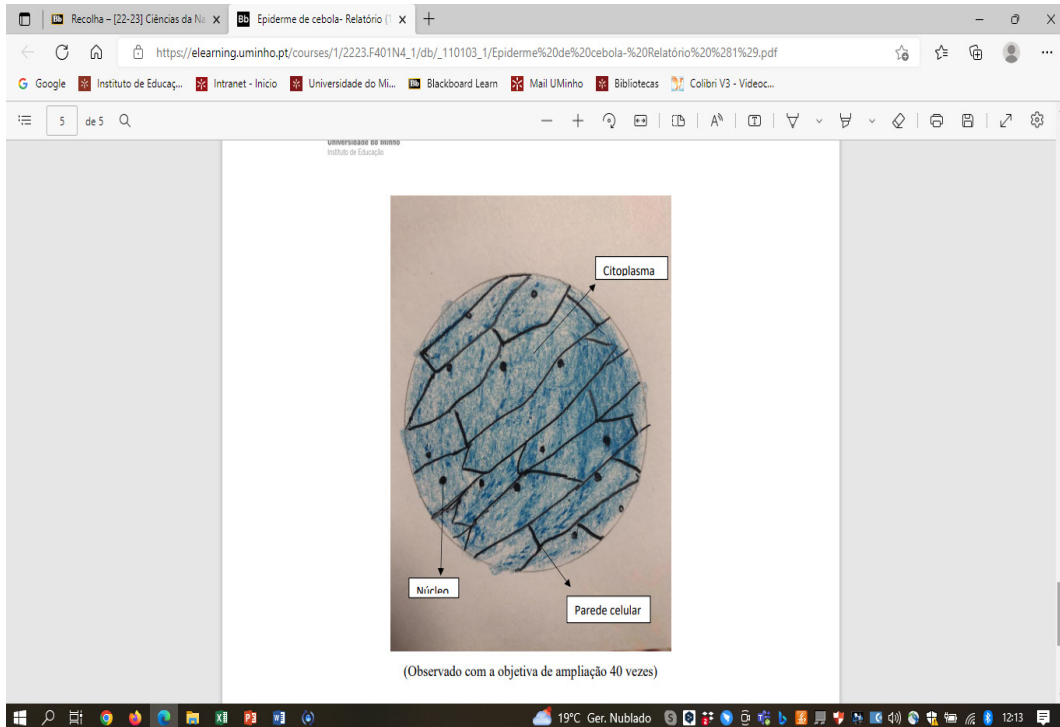
Figura 3 — Fotografia de tela do fórum criado para partilha dos relatórios na plataforma BlackBoard



Fonte: As autoras.

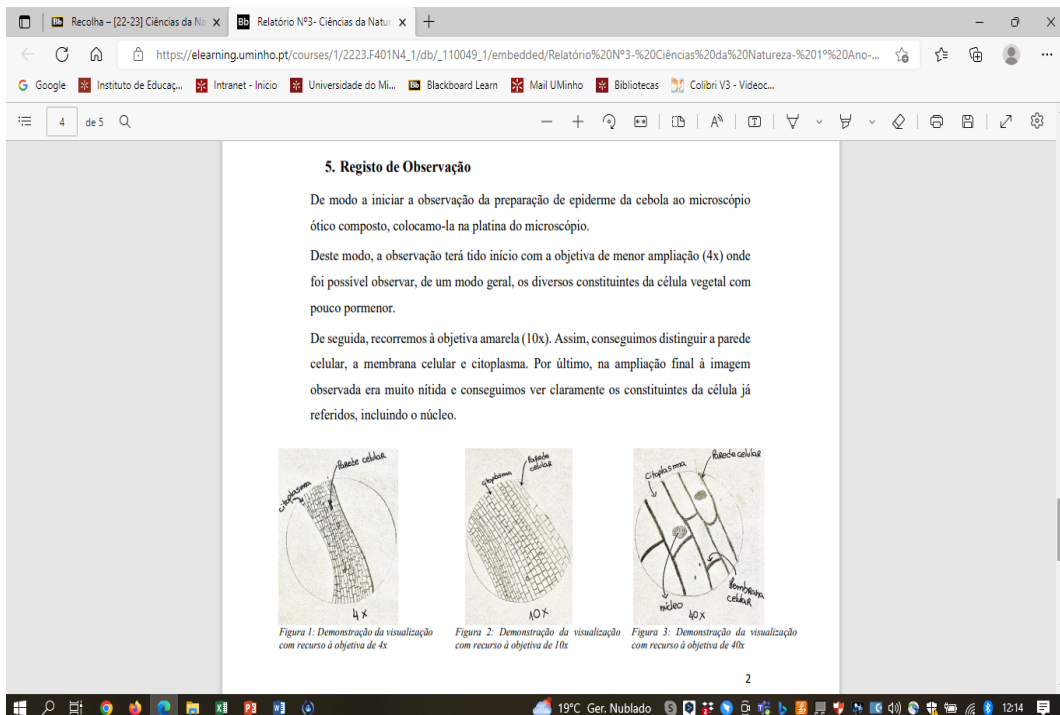
A tarefa que exigia a impressão e entrega do relatório em papel passou a ser possível de transpor para o suporte digital sem minimizar os benefícios de aprendizagem proporcionados pela ilustração científica das observações dos alunos, como se pode observar nas Figuras 4 e 5. Os detalhes não perderam rigor e o armazenamento e manuseio do material foi melhorado, permitindo a sua consulta no espaço virtual.

Figura 4 — Fotografia de tela com os relatórios contendo as ilustrações científicas



Fonte: Relatório dos alunos.

Figura 5 — Fotografia de tela com os relatórios contendo as ilustrações científicas



Fonte: Relatório dos alunos.

Este processo de adaptação resultou de uma aprendizagem necessária diante das condições impostas pela pandemia, no entanto as práticas perduram com reconhecido benefício para todos os intervenientes. Além deste caso relatado de uma situação decorrente em contexto de Ensino Superior, também os professores dos restantes níveis de ensino tiveram de desenvolver competências idênticas.

ENSINO HÍBRIDO E EMANCIPAÇÃO FORÇADA DOS PROFESSORES EM PERÍODO DE CONFINAMENTO POR PANDEMIA

A situação nova vivenciada pelos educadores de infância e professores de Ensino Básico e Secundário durante o primeiro confinamento imposto pela pandemia Covid-19 em 2020, aliada à necessidade de respostas rápidas e eficazes para continuar a trabalhar, colocou desafios tecnológicos a estes profissionais.

A imediata adaptação a novos métodos de ensino, primeiro a distância/*on-line* e depois em formato híbrido, foi um imperativo no contexto de ensino/aprendizagem que teve implicações nas estratégias a utilizar, nas interações professor/aluno, nas rotinas diárias dos profissionais e na apropriação do uso de (TICs).

Durante esse processo de adaptação, tendo inquirido uma amostra de cerca de 300 professores portugueses, foi notória a presença da tríade aluno/professor/tecnologias nos relatos de preocupação dos docentes.

Da análise efetuada resultaram quatro categorias de respostas que listamos por ordem decrescente de quantificação de ocorrências:

- *Domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação*, com as subcategorias inadequação de recursos, dificuldade em trabalhar com as ferramentas e falta de conhecimento e de competências tecnológicas.
- *Alunos*, onde encontramos as subcategorias interação, falta de recursos informáticos e motivação.
- *Métodos de ensino e aprendizagem*, de onde se destacaram as subcategorias mudança de estratégias e comunicação;
- *Relação tempo e tarefas*, em que emergiram as subcategorias falta de tempo, pressão e excesso de trabalho,

- Domínio pessoal e familiar, no qual se dispersam as subcategorias idade, equilíbrio familiar, rotinas diárias, insegurança e adaptação.

Se inicialmente este processo traduziu-se em dificuldades e foi gerador de estresse, ansiedade e alteração de rotinas pessoais, por exigência de tempo para dedicar à aprendizagem de novas ferramentas, por outro lado munuiu a classe docente de competências que antes não haviam sido previstas.

Os argumentos expressos pelos professores de Portugal se aproximam dos professores brasileiros que também destacam a falta de domínio de Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como problemas relacionados às dificuldades de execução das tarefas pelos alunos, do domínio familiar sobre os processos de ensino e aprendizagem para auxiliar os filhos nas tarefas domiciliares. É fundamental, no entanto, que escolas e alunos possuam computadores e acesso qualificado à Internet, questões altamente deficitárias nas escolas públicas brasileiras. Sunaga e Carvalho destacam que mesmo que escolas tenham “poucas máquinas, o ensino híbrido e sua metodologia possibilitam a formação de grupos menores, permitindo que todos tenham o mesmo direito e tempo de utilização de tais recursos” (2015, p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que a pandemia trouxe inúmeros problemas, os quais a população mundial jamais imaginou enfrentar, um mundo parado, doente, com inúmeras mortes e pessoas que ainda carregam sequelas da Covid-19. Com a educação não foi diferente, encontramos professores angustiados, com um aumento de atividades significativo e sem espaço para planejamento, estudo e poucas formações para o enfrentamento de nova realidade. Também houve contribuições que mobilizaram professores para a necessidade de atualização quanto aos entendimentos nos modos de ensinar e aprender junto as novas gerações. O ensino híbrido já existia, mas a pandemia veio demonstrar as suas potencialidades e acelerar os processos de compreensão e desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quanto ao uso de tecnologias como potencialidades complementares de superação das lacunas deixadas pelo período de distanciamento social. A tecnologia evolui vertiginosamente e o ser humano precisa correr velozmente para acompanhá-la, revelando-se este também um problema, pois as pessoas são constituídas por sentimentos e emoções que tanto podem ser positivas quanto negativas.

Os mais jovens – nativos digitais – têm mais facilidade de acompanhar este progresso, tanto como discentes como na condição de docentes, mas também têm perdas, principalmente nas relações humanas e afetivas. Já os mais velhos precisam investir mais tempo e dedicação neste processo de saber lidar com a tecnologia, adquirindo a emancipação tecnológica. Acompanhar a evolução das TICs é um processo emancipatório, de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento contínuo de habilidades, mas também um contributo para a sociedade preocupada com a sustentabilidade de recursos.

O ensino híbrido com as potencialidades das tecnologias pode contribuir para: reduzir a emissão de poluentes pelas deslocações; economia de tempo nas tarefas profissionais; facilitar o acesso rápido a recursos e manter atividades estando a distância; melhorar a interação docentes-discentes; facilitar o nosso tempo e rotinas; acesso à Internet – um mundo infinito de conhecimento na ponta do dedo; desenvolver competências de autoconsciência e autorregulação; estimular a interação discente/docente; emancipar ambos tanto para a pedagogia como para a pesquisa, mas também pode comprometer a nossa saúde emocional, mental, física e social. É necessário, portanto, aprendermos a ensinar de modo diferente, mas sem perder a essência da condição humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- BARCELOS, Gilmara; BATISTA, Sílvia. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. *Renote*, Agosto, v. 17, n. 2, p. 60-75, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.96587. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/96587>
- CANER, Mustafa. *The Definiton of Blended Learning in Higher Education*. 2010. p. 19-34. ISBN 978-1-4666-0940-2 (E-book). DOI: 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002
- CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. *Ensino híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. EUA: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf
- CRONIN, Patricia; RYAN, Frances; CUOGHLAN, Michael. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, v. 17, n. 1, p. 38-43, 2008.

GRANT, Peggy; BASYE, Dale. *Personalized Learning: a Guide for Engaging Students with Technology*. [S.L.]: International Society for Technology in Education, 2014.

LALIMA; DANGWAL, Kiran Lata. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, v. 5, n. 1, p. 129-136, 2017. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2015. p. 27-46. V. 1.

SUNAGA, Alessandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Editora Penso, 2015. p. 141-154.

YU, A. Y. *et al.* Can learning be virtually boosted?: An investigation of online social networking impacts. *Computers & Education*, v. 55, p. 1.494-1.503, 2010. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.06.015