

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES NO
DESENVOLVIMENTO DE
PRÁTICAS DE ENSINO
HÍBRIDO MEDIADAS POR
AVAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA:
DESAFIOS À AUTONOMIA E
AO PROTAGONISMO
DOCENTE**

**THE IMPACT OF CONTINUING TEACHER EDUCATION ON THE
DEVELOPMENT OF HYBRID TEACHING PRACTICES MEDIATED BY VIRTUAL
LEARNING ENVIRONMENTS IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION:
CHALLENGES TO TEACHER AUTONOMY AND PROFESSIONAL AGENCY**

Daiane Mocellin¹

RESUMO

Este estudo analisa o impacto da formação continuada de professores no desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) na educação básica brasileira, à luz das transformações contemporâneas nos modos de ensinar e aprender. O objetivo consiste em examinar de que maneira os processos formativos contribuem para a integração crítica das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, bem como identificar os desafios que incidem sobre a construção da autonomia e do protagonismo docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas recentes, documentos normativos e diretrizes curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital. Os resultados evidenciam que a formação continuada, quando orientada por perspectivas reflexivas e contextualizadas, potencializa a inovação pedagógica e favorece a atuação docente mais autônoma e intencional. Entretanto, persistem condicionantes estruturais, lacunas nos processos formativos e fragilidades institucionais que tensionam a efetiva consolidação do ensino híbrido mediado por AVAs no contexto da educação básica.

Palavras-chave: formação continuada; ensino híbrido; autonomia docente; tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of continuing teacher education on the development of hybrid teaching practices mediated by Virtual Learning Environments (VLEs) in Brazilian basic education, in light of contemporary transformations in teaching and learning processes. The objective is to examine how training processes contribute to the

critical integration of digital technologies into pedagogical practices, as well as to identify the challenges affecting the construction of teacher autonomy and professional agency. The research adopts a qualitative, bibliographic approach, based on the analysis of recent scientific literature, normative documents, and curricular guidelines, with emphasis on the National Common Curricular Base and Law No. 14,533/2023, which established the National Digital Education Policy. The results show that continuing education, when guided by reflective and contextualized perspectives, enhances pedagogical innovation and supports more autonomous and intentional teaching practices. However, structural constraints, gaps in training processes, and institutional weaknesses still limit the effective consolidation of hybrid teaching mediated by VLEs in basic education.

Keywords: continuing education; hybrid teaching; teacher autonomy; digital technologies.

1. INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e sociais das últimas décadas têm reconfigurado significativamente as formas de comunicação, interação e produção do conhecimento, impactando diretamente o campo educacional. Nesse contexto, a educação básica é convocada a ressignificar suas práticas pedagógicas diante da expansão das tecnologias digitais, da ubiquidade da informação e da emergência de abordagens que valorizam a autonomia, a colaboração e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aspectos já problematizados por Paulo Freire ao defender uma educação crítica, dialógica e emancipadora, centrada na participação ativa dos sujeitos (Freire, 1996). Entre essas abordagens, o ensino híbrido destaca-se por articular, de modo

intencional, experiências presenciais e virtuais, aproximando a escola das dinâmicas próprias da cultura digital, conforme discutem José Moran (Moran, 2015).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores assume papel central, ao possibilitar o desenvolvimento de competências digitais e a incorporação crítica das tecnologias às práticas pedagógicas. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), quando integrados a metodologias ativas, ampliam as possibilidades de interação, personalização e flexibilização do ensino, contribuindo para práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas. Entretanto, a efetivação dessas propostas no contexto da educação básica brasileira ainda se depara com limitações estruturais, fragilidades nos processos formativos e desafios institucionais que tensionam a consolidação de práticas inovadoras, conforme apontam estudos recentes sobre formação docente e mediação tecnológica (Valente, 2018).

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender como tais transformações têm sido apropriadas no âmbito da formação docente, considerando o descompasso entre as diretrizes normativas — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital — e sua materialização nas práticas escolares. Tal cenário evidencia a importância de investigar em que medida os processos formativos contribuem para a construção de uma atuação docente mais autônoma, crítica e protagonista no uso das tecnologias digitais.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa centra-se na compreensão das relações entre formação continuada e

desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por AVAs, considerando os desafios que incidem sobre a autonomia e o protagonismo docente na educação básica brasileira. Parte-se do pressuposto de que a incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos não se reduz ao acesso a recursos tecnológicos, mas envolve dimensões pedagógicas, institucionais e formativas que condicionam a atuação docente.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar de que maneira a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por AVAs, à luz dos desafios relacionados à autonomia e ao protagonismo docente. Especificamente, busca-se discutir as contribuições teóricas acerca das tecnologias digitais e metodologias ativas na educação básica, examinar as potencialidades e limitações da integração tecnológica às práticas pedagógicas e compreender o papel dos processos formativos no fortalecimento da atuação docente.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções científicas, documentos legais e diretrizes curriculares, o que possibilita uma compreensão crítica das tendências, desafios e potencialidades relacionados ao objeto investigado.

Ao problematizar as relações entre formação continuada, ensino híbrido e mediação tecnológica, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas, evidenciando a centralidade do professor como agente de transformação no contexto educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo estrutura-se a partir de três eixos centrais: (i) os marcos normativos que orientam a educação digital no contexto brasileiro; (ii) as contribuições das tecnologias digitais e das metodologias ativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas; e (iii) o ensino híbrido e os processos formativos docentes, com ênfase na autonomia e no protagonismo profissional. A articulação desses eixos possibilita compreender, de forma integrada, os fundamentos que sustentam a análise das relações entre formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias na educação básica.

2.1. Documentos Orientadores da Educação Digital no Brasil

A integração das tecnologias digitais à educação brasileira encontra respaldo em um conjunto de documentos normativos e orientadores que buscam alinhar os processos de ensino e aprendizagem às demandas da cultura digital contemporânea. Nesse contexto, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, elaborado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

A BNCC reconhece a centralidade das tecnologias digitais na formação dos estudantes, ao propor o desenvolvimento de competências que articulam dimensões cognitivas, sociais e tecnológicas. Entre essas, destaca-se a orientação para o uso crítico, ético e significativo das tecnologias digitais, compreendidas não apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos da

cultura contemporânea (Brasil, n.d.). Tal perspectiva evidencia uma concepção ampliada de formação, na qual o domínio técnico se articula à capacidade de interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos em contextos digitais.

Além disso, o documento enfatiza o desenvolvimento do pensamento investigativo, da resolução de problemas e da utilização de múltiplas linguagens, incluindo as digitais, o que aproxima suas diretrizes dos princípios das metodologias ativas. Ao valorizar a autoria, a participação e o protagonismo dos estudantes, a BNCC sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas que superem modelos transmissivos e promovam experiências formativas mais dinâmicas e contextualizadas.

Em articulação com a BNCC, o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (Raabe et al., 2018) oferece subsídios para a implementação da cultura digital nos sistemas de ensino. Organizado em três eixos — Cultura Digital, Tecnologia Digital e Pensamento Computacional —, o documento propõe uma abordagem integrada que contempla dimensões culturais, técnicas e cognitivas do uso das tecnologias. Tal estrutura evidencia a compreensão de que a formação digital não se limita ao domínio instrumental, mas envolve a capacidade de compreender criticamente os contextos de uso e de desenvolver estratégias para a resolução de problemas complexos.

No âmbito das políticas públicas, a Lei nº 14.533/2023 reforça a centralidade da educação digital ao estabelecer diretrizes voltadas à inclusão, à formação docente e à integração das tecnologias nos ambientes escolares. A legislação organiza-se em eixos estruturantes que contemplam desde a infraestrutura tecnológica

até a capacitação profissional, reconhecendo que a efetivação da educação digital depende de condições materiais e formativas adequadas (Brasil, 2023).

Nesse sentido, a política destaca a necessidade de universalização do acesso à internet e de equipamentos adequados, bem como a promoção de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais docentes. Tal enfoque evidencia que a integração das tecnologias à educação não se restringe ao acesso, mas envolve processos formativos que possibilitem a apropriação crítica e pedagógica desses recursos.

Dessa forma, observa-se que a BNCC e a Política Nacional de Educação Digital se complementam ao articular dimensões curriculares, pedagógicas e estruturais. Enquanto a BNCC define as competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, a PNED estabelece as condições necessárias para sua implementação, evidenciando um movimento de alinhamento da educação brasileira às exigências da cultura digital.

2.2. Uso das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação

O avanço das tecnologias digitais tem impulsionado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo a adoção de abordagens pedagógicas que favoreçam maior participação e engajamento dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo o protagonismo discente e redefinindo o papel do professor como mediador do conhecimento.

A experiência vivenciada durante a pandemia de Covid-19 evidenciou a centralidade das tecnologias digitais na continuidade das práticas educativas, ao mesmo tempo em que revelou desigualdades estruturais e limitações nos processos formativos (Silva; Souza, 2024). Esse período intensificou o uso de ambientes virtuais e favoreceu a incorporação de metodologias ativas, ainda que de forma muitas vezes emergencial, contribuindo para ampliar o debate sobre inovação pedagógica.

Nesse cenário, as tecnologias digitais configuram-se como recursos potencializadores de práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Contudo, seu uso não garante, por si só, a qualidade do ensino. Conforme apontam Gonçalves e Ferreira (2023), tais tecnologias devem ser compreendidas como instrumentos que, quando articulados a estratégias pedagógicas intencionais, contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas.

A integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas exige, portanto, mudanças nas práticas docentes e na organização do processo educativo. Essa transformação implica a adoção de estratégias que favoreçam a investigação, a colaboração e a resolução de problemas, elementos centrais para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Nesse sentido, abordagens como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido destacam-se por promover experiências de aprendizagem mais contextualizadas e participativas.

Além disso, o uso das tecnologias digitais amplia as possibilidades de acesso à informação e de interação, contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital e da capacidade crítica dos estudantes (Gallo et al., 2024). Tais competências tornam-se

fundamentais em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações e pela necessidade de análise crítica dos conteúdos disponíveis.

Entretanto, a efetivação dessas práticas enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica e às condições institucionais das escolas. A literatura aponta que a ausência de formação adequada e de políticas consistentes dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos na qualificação profissional e na melhoria das condições de ensino.

Assim, a articulação entre tecnologias digitais e metodologias ativas apresenta potencial significativo para a transformação da educação, ao promover práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas. Contudo, sua consolidação depende de um conjunto de fatores que envolvem dimensões pedagógicas, estruturais e formativas, reforçando a centralidade da formação continuada no desenvolvimento de práticas inovadoras.

2.3. Potencialidades da Integração Entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais

Ainda que essa convergência não esteja isenta de limitações — que serão problematizadas na seção seguinte —, a literatura evidencia um conjunto significativo de potencialidades associadas à integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas. Inserida no conjunto de transformações que reconfiguram os modos de ensinar e aprender na contemporaneidade, essa articulação expressa a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às exigências da cultura digital, na qual o

acesso à informação, a conectividade e a colaboração assumem centralidade nos processos formativos.

A literatura recente aponta que essa convergência potencializa a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e centrados no estudante, ao mesmo tempo em que evidencia limites estruturais, pedagógicos e formativos que tensionam sua efetiva implementação. Assim, compreender simultaneamente suas potencialidades e desafios constitui condição fundamental para analisar criticamente o papel das tecnologias digitais na educação.

A incorporação de tecnologias aos processos educativos não é recente, mas adquire novos contornos no contexto digital, ampliando significativamente as possibilidades de interação, produção e compartilhamento do conhecimento. Nesse cenário, a associação entre tecnologias digitais e metodologias ativas favorece a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, ao aproximar o ambiente escolar das práticas sociais contemporâneas.

De acordo com Corrêa et al. (2023), a articulação entre cultura digital e metodologias ativas contribui para alinhar as experiências escolares às vivências sociais dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias de aprendizagem. Essa perspectiva é reforçada por Cabral et al. (2023), ao destacarem que tal integração possibilita ambientes mais dinâmicos, colaborativos e personalizados, ampliando o engajamento e a autonomia discente.

Além disso, Gallo et al. (2024) evidenciam que o uso de recursos tecnológicos associados a estratégias ativas intensifica a motivação

dos estudantes e amplia as possibilidades de interação e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias digitais atuam como mediadoras de práticas pedagógicas que estimulam a investigação, a resolução de problemas e a autoria, elementos centrais para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de contextualização da aprendizagem. Ao incorporar desafios reais e situações-problema, as metodologias ativas favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade. Como apontam Corrêa et al. (2023), esse tipo de abordagem amplia a autonomia dos estudantes e fortalece sua capacidade de tomada de decisão em contextos diversos.

No que se refere ao papel das tecnologias digitais, destaca-se sua capacidade de ampliar o acesso à informação, favorecer a personalização do ensino e estimular práticas colaborativas (Gallo et al., 2024). Tais características tornam-se particularmente relevantes em contextos educacionais heterogêneos, nos quais a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem exige abordagens mais flexíveis.

Ademais, o uso pedagógico das tecnologias contribui para o desenvolvimento do letramento digital, compreendido como a capacidade de acessar, avaliar e produzir informações de forma crítica e ética. Conforme destacam Cabral et al. (2023), essa competência extrapola o domínio técnico, envolvendo dimensões cognitivas e sociais essenciais à participação na cultura digital.

2.4. Desafios e Limitações da Integração Entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais

Em contraposição às potencialidades discutidas anteriormente, a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais revela desafios significativos que tensionam sua efetiva consolidação no contexto educacional. Tais desafios manifestam-se, sobretudo, em limitações relacionadas à infraestrutura, à formação docente e às condições institucionais.

A precariedade da infraestrutura tecnológica constitui um dos principais entraves, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas. A ausência de equipamentos adequados e de conectividade de qualidade compromete o uso pedagógico das tecnologias e amplia as desigualdades de acesso ao conhecimento (Gallo et al., 2024).

Outro desafio central refere-se à formação docente. A literatura aponta que muitos professores não dispõem de formação continuada que os capacite a integrar, de maneira crítica e intencional, as tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Nesse sentido, Gallo et al. (2024) ressaltam a necessidade de programas formativos contínuos que possibilitem o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas.

Corroborando essa perspectiva, Gonçalves e Ferreira (2023) destacam que a apropriação das tecnologias digitais requer mudanças significativas nas práticas docentes, demandando uma postura reflexiva e a construção de novos saberes profissionais. Tal processo envolve não apenas o domínio técnico, mas a capacidade

de planejar, mediar e avaliar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Além disso, a velocidade de circulação da informação e a multiplicidade de recursos digitais impõem desafios à organização curricular e às práticas avaliativas, exigindo uma reconfiguração dos processos educativos. Como apontam Corrêa et al. (2023), essas transformações demandam um olhar ampliado sobre o conhecimento e sobre as formas de sua construção no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias digitais e as interações presenciais. Embora os recursos digitais ampliem as possibilidades de aprendizagem, o contato direto entre os sujeitos permanece fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse sentido, Gallo et al. (2024) enfatizam a importância de práticas pedagógicas que integrem, de forma equilibrada, dimensões tecnológicas e relacionais.

Adicionalmente, o uso excessivo de dispositivos digitais, especialmente entre crianças e adolescentes, tem suscitado debates acerca de seus impactos no desenvolvimento socioemocional. A promulgação da Lei nº 15.100/2025, ao restringir o uso de aparelhos eletrônicos em contextos escolares, evidencia a preocupação com o uso indiscriminado dessas tecnologias e reforça a necessidade de sua utilização com intencionalidade pedagógica.

Em síntese, a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais apresenta potencial significativo para a inovação pedagógica, ao promover práticas mais dinâmicas, colaborativas e

centradas no estudante. Contudo, sua efetivação depende de condições estruturais, formativas e institucionais que possibilitem sua implementação de forma crítica e contextualizada. Tais elementos reforçam a centralidade da formação continuada docente como eixo fundamental para a consolidação de práticas de ensino híbrido na educação básica.

2.5. O Ensino Híbrido na Educação Básica: Conceitos e Potencialidades Pedagógicas

A incorporação das tecnologias digitais à educação tem impulsionado a adoção de metodologias que reposicionam o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino híbrido se destaca como uma abordagem que não se limita à alternância entre momentos presenciais e virtuais, mas configura-se como uma proposta pedagógica integrada, orientada pela intencionalidade didática e pela personalização do ensino.

Como destacam Freitas e Vasconcellos (2024), o ensino híbrido deve ser compreendido como uma inovação pedagógica que favorece a autonomia do estudante e a adaptação dos percursos de aprendizagem, superando modelos homogêneos e padronizados. Essa perspectiva é reforçada por De Melo (2021), ao evidenciar o caráter flexível e dinâmico dessa abordagem, que busca alinhar as práticas educativas às demandas contemporâneas.

A personalização da aprendizagem constitui um dos principais eixos estruturantes do ensino híbrido, possibilitando que os estudantes avancem em ritmos diferenciados e utilizem múltiplos recursos para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Lima Neto e Clesar

(2025) ressaltam que as tecnologias digitais funcionam como mediadoras desse processo, ampliando as possibilidades de adaptação pedagógica e favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto central refere-se ao desenvolvimento da autonomia discente. Ao assumir maior protagonismo, o estudante passa a gerenciar seu processo de aprendizagem, mobilizando estratégias próprias e participando ativamente da construção do conhecimento (Simões et al., 2021). Associada a essa dimensão, a colaboração emerge como elemento fundamental, potencializada pelas tecnologias digitais, que ampliam os espaços de interação e construção coletiva.

Cabe destacar que o ensino híbrido ganhou visibilidade durante a pandemia de COVID-19, período em que o uso das tecnologias tornou-se indispensável. Contudo, é necessário diferenciar essa abordagem do ensino remoto emergencial, que se caracterizou como uma solução provisória e não planejada (Freitas & Vasconcellos, 2024). Ainda assim, esse contexto contribuiu para ampliar o debate sobre a integração entre tecnologia e educação.

Apesar de suas potencialidades, a implementação do ensino híbrido enfrenta desafios significativos, como desigualdades de acesso, limitações estruturais e fragilidades na formação docente. Além disso, a ausência de regulamentação específica no contexto brasileiro evidencia a necessidade de consolidação de políticas públicas que orientem e sustentem essa prática.

2.6. Processos Formativos e Adaptação Pedagógica das Tecnologias Digitais: Autonomia e Protagonismo Docente

As transformações decorrentes da cultura digital impõem à docência a necessidade de constante atualização e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, não apenas como atualização técnica, mas como espaço de construção crítica e coletiva de saberes.

Conforme apontam Lima Neto e Clesar (2025), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, articulando formação inicial e continuada. Essa perspectiva é reforçada por Simões et al. (2021), ao destacarem que as metodologias ativas e o ensino híbrido estão em constante evolução, exigindo do professor uma postura investigativa e reflexiva.

A formação continuada, quando concebida de maneira contextualizada, contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia docente. Contudo, observa-se que muitas propostas formativas ainda se limitam à apresentação instrumental de tecnologias, sem aprofundamento pedagógico. Tal limitação compromete a apropriação crítica dos recursos digitais e sua integração significativa às práticas educativas.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os processos formativos promovam não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento do letramento digital docente, entendido como a capacidade de utilizar, analisar e ressignificar tecnologias de forma crítica e pedagógica.

Além disso, o protagonismo docente está diretamente relacionado à capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, adaptando metodologias e recursos às realidades específicas dos contextos escolares. Como destacam Freitas e Vasconcellos (2024), o

professor que articula conhecimento tecnológico, domínio de conteúdo e intencionalidade pedagógica é capaz de promover experiências de aprendizagem mais colaborativas, reflexivas e personalizadas.

Assim, a consolidação do ensino híbrido na Educação Básica brasileira depende, em grande medida, de políticas formativas que valorizem a prática docente, promovam a reflexão crítica e considerem as demandas reais das escolas. A formação continuada, articulada à prática e orientada por princípios pedagógicos consistentes, configura-se, portanto, como elemento estruturante para a inovação educacional e para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender, de forma interpretativa e crítica, as relações entre formação continuada docente, ensino híbrido e uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) na Educação Básica brasileira. Essa abordagem permite analisar os significados atribuídos às transformações das práticas pedagógicas no contexto da cultura digital, considerando seus aspectos sociais, históricos e educacionais.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas, documentos legais e diretrizes educacionais relacionadas ao tema. Esse tipo de investigação possibilita a sistematização e a discussão crítica do conhecimento já produzido, sendo adequado ao objetivo de compreender tendências, desafios e potencialidades da formação docente para o ensino híbrido.

O levantamento das fontes foi realizado nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, selecionadas por sua relevância no campo educacional. Foram utilizados os seguintes descritores: “formação continuada de professores”, “ensino híbrido”, “metodologias ativas”, “tecnologias digitais na educação” e “Ambientes Virtuais de Aprendizagem”. O recorte temporal contemplou publicações entre 2020 e 2024, com o intuito de abranger discussões recentes sobre inovação pedagógica e educação digital.

Como critérios de inclusão, consideraram-se produções que abordassem diretamente a relação entre formação docente, tecnologias digitais e metodologias ativas na Educação Básica brasileira, além de documentos normativos relevantes. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos sem rigor científico e produções que não dialogassem com o contexto educacional brasileiro.

O processo de análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática, estruturada em três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização do material; (ii) exploração do conteúdo, com identificação de unidades de sentido; e (iii) tratamento e interpretação dos dados, com categorização temática. A partir desse processo, os dados foram organizados em categorias analíticas que orientaram a discussão dos resultados.

Os documentos legais foram analisados à luz de seus princípios e implicações pedagógicas, permitindo sua articulação com a literatura científica. A síntese analítica dos dados foi apresentada de forma descritivo-interpretativa, buscando responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo teve como objetivo analisar como a formação continuada de professores influencia o desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por AVAs na Educação Básica brasileira. A análise dos dados permitiu organizar os resultados em três categorias: (i) potencialidades pedagógicas do ensino híbrido; (ii) formação docente e desenvolvimento da autonomia profissional; e (iii) desafios estruturais e institucionais.

4.1. Potencialidades do Ensino Híbrido e das Tecnologias Digitais na Aprendizagem

Os resultados evidenciam que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais contribui significativamente para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido favorece a personalização do ensino, permitindo que os estudantes avancem em diferentes ritmos e utilizem múltiplos recursos para a construção do conhecimento.

Os AVAs ampliam as possibilidades de interação, colaboração e acesso à informação, promovendo experiências formativas mais dinâmicas e participativas. Observa-se que essas ferramentas favorecem o desenvolvimento da autonomia discente, além de estimular o protagonismo no processo de aprendizagem.

Além disso, a articulação entre práticas presenciais e digitais possibilita a diversificação das estratégias pedagógicas, contribuindo para a construção de experiências mais significativas e alinhadas às demandas da cultura digital.

4.2. Formação Continuada e Protagonismo Docente no Ensino Híbrido

A análise evidencia que a formação continuada constitui elemento central para a implementação efetiva do ensino híbrido. Professores que participam de processos formativos contínuos demonstram maior capacidade de integrar tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica.

Os dados indicam que a formação docente favorece o desenvolvimento de competências digitais, pedagógicas e reflexivas, essenciais para a mediação de práticas inovadoras. Nesse sentido, a articulação entre formação inicial e continuada mostra-se fundamental para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente.

Entretanto, observa-se que muitos processos formativos ainda apresentam limitações, especialmente quando se restringem à abordagem instrumental das tecnologias, sem aprofundamento pedagógico. Isso compromete a apropriação crítica dos recursos digitais e limita sua aplicação no contexto educacional.

4.3. Desafios Estruturais e Limitações na Implementação do Ensino Híbrido

Apesar das potencialidades identificadas, a pesquisa evidencia a persistência de desafios significativos. Entre eles, destacam-se a precariedade da infraestrutura tecnológica, a desigualdade no acesso às tecnologias e os diferentes níveis de letramento digital entre professores e estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à ausência de regulamentação específica para o ensino híbrido na Educação Básica brasileira, o que dificulta sua implementação de forma sistemática. Além disso, a falta de tempo para planejamento e a sobrecarga docente configuram obstáculos importantes para a consolidação dessas práticas.

A análise também aponta a necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias digitais e as interações presenciais, considerando a importância das dimensões socioemocionais no processo educativo.

4.4. Síntese Interpretativa dos Resultados

A partir da análise realizada, conclui-se que a formação continuada exerce influência decisiva no desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por AVAs, especialmente no que se refere ao fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente.

Quando planejada de forma crítica, contextualizada e colaborativa, a formação docente tem potencial para qualificar as práticas pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem mais inovadoras, inclusivas e alinhadas à cultura digital.

Contudo, a consolidação dessas práticas ainda depende da superação de desafios relacionados à formação, à infraestrutura e à ausência de diretrizes normativas claras.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de políticas públicas que priorizem:

- a formação docente contínua;

- o investimento em infraestrutura tecnológica;
- a construção de marcos regulatórios para o ensino híbrido.

Somente com essas condições será possível avançar na implementação de práticas pedagógicas que integrem tecnologias digitais e metodologias ativas de forma significativa, garantindo inclusão e equidade no processo educativo.

4.5. Autonomia Docente: Entre o Discurso e a Prática

A autonomia docente figura como princípio central nas políticas educacionais contemporâneas; contudo, a análise evidencia a existência de um descompasso entre sua valorização no plano discursivo e as condições concretas de sua efetivação (CONTRERAS, 2002). Embora se enfatize a necessidade de um professor autônomo, reflexivo e inovador, as condições estruturais frequentemente limitam essa atuação.

A sobrecarga de trabalho, a precariedade das condições institucionais e a insuficiência de suporte formativo configuram um cenário que restringe a capacidade de tomada de decisão pedagógica, tensionando a construção da autonomia docente. Nesse sentido, a autonomia não pode ser compreendida como atributo exclusivamente individual, mas como construção relacional, dependente de condições objetivas e de contextos institucionais favoráveis (NÓVOA, 1992).

Adicionalmente, os dados indicam que a ênfase na responsabilização individual do docente tende a obscurecer as limitações estruturais do sistema educacional, deslocando para o professor a responsabilidade por transformações que demandam

mudanças mais amplas. Tal lógica contribui para a intensificação do trabalho docente e para a fragilização de sua autonomia.

Assim, a efetivação da autonomia docente no contexto da educação digital requer a articulação entre formação continuada, políticas públicas consistentes e condições adequadas de trabalho, evidenciando que se trata de um processo coletivo e institucional, e não apenas individual. Nesse sentido, embora a formação continuada contribua para o desenvolvimento da autonomia docente, sua efetivação permanece condicionada a limites estruturais e institucionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstra que a formação continuada de professores influencia diretamente o desenvolvimento de práticas de ensino híbrido mediadas por AVAs na Educação Básica brasileira.

Verifica-se que processos formativos contínuos, críticos e contextualizados fortalecem a autonomia e o protagonismo docente, permitindo a integração qualificada das tecnologias digitais às metodologias ativas.

Constata-se que o ensino híbrido amplia as possibilidades pedagógicas, favorece a personalização da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à sociedade contemporânea.

Evidencia-se, contudo, que a efetivação dessas práticas depende de condições estruturais adequadas, políticas públicas consistentes e programas de formação alinhados às necessidades reais dos professores.

Identificam-se como principais limitações a desigualdade de acesso às tecnologias, a fragilidade da infraestrutura escolar, a insuficiência de formação continuada e a ausência de regulamentação específica para o ensino híbrido.

Conclui-se que o avanço dessa abordagem exige a articulação entre formação docente, investimento institucional e diretrizes educacionais claras, de modo a garantir a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e socialmente relevantes.

Recomenda-se que estudos futuros investiguem a aplicação prática do ensino híbrido em contextos escolares específicos, bem como os impactos de políticas formativas de longo prazo na atuação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 9.448, de 14 de março de 1997; nº 10.260, de 12 de julho de 2001; e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>.

Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2497/2021. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2041836&filename=PL%202497/2021. Acesso em: 28 abr. 2026.

CABRAL, M. V. A. et al. Metodologias ativas e tecnologia: explorando a integração na educação. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 5, p. 4251–4269, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV3N5-043>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº 20/2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=263671-pcp020-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2026.

CORRÊA, M. L. B.; BOLL, C. I.; NOBILE, M. F. Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas: potencialidades pedagógicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 22, n. 72, p. 416–440, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ao07>.

DE MELO, J. A. B. A formação inicial de professores de Geografia para o trabalho com o ensino híbrido na educação básica. In: ENCONTRO

REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2021. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2021. p. 259–267. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3680/3551>. Acesso em: 28 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. J. D.; VASCONCELLOS, C. M. Do ensino remoto ao ensino híbrido: avanços e desafios para a educação básica brasileira. *Direito & TI*, v. 2, n. 18, p. 10–36, 2024. DOI: <https://doi.org/10.63451/ti.v2i18.206>.

GALLO, S. A. et al. Metodologias ativas e tecnologia na educação. *Revista Ilustração*, v. 5, n. 1, p. 27–36, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i1.245>.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, C. M. M.; FERREIRA, V. L. D. Metodologias ativas e as tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de ciências: um mapeamento sistemático da literatura. *Revista Tecnia*, v. 7, n. 2, p. 167–187, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56762/tecnica.v7i2.09>.

LIMA NETO, L. P.; CLESAR, C. T. de S. Panorama das publicações sobre ensino híbrido na formação de professores de matemática. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 12, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v12i.1122>.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.).

Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–45.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

RAABE, A. L. A.; BRACKMANN, C. P.; CAMPOS, F. R. *Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental*. [S.l.]: CIEB, 2018. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, A. B. M.; SOUZA, P. T. Metodologia para usar tecnologias digitais e promover aprendizagens expressivas: reflexões e práticas. *Educação em Revista*, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NyS93WvQQZxvGnMtCKTbGFG/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SIMÕES, E. A. et al. Formação de professores para o ensino híbrido: análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 2, p. 16391–16415, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-319>.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26–44.

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia; com especialização em Formação para o Magistério Superior em Ensino de História e Geografia; Fronteiras do Conhecimento e Mestre em Tecnologias

Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)