

# ENSINO HÍBRIDO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

*HYBRID LEARNING AND ITS IMPACTS ON STUDENT LEARNING*

**Weslea Moreira da Costa Nogueira**

MUST University, Estados Unidos

**Rejane Beatriz Souza Weber Cavalcante**

MUST University, Estados Unidos

**Sinvaldo de Souza Gino**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

**Patrícia Ricken Lewin de Campos**

MUST University, Estados Unidos

**Sivanildo de Sousa Martins**

Faculdade Porto Velho, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.637>

Aceito em: 04.05.2026

**Resumo:** A presente pesquisa teve como objetivo ‘analisar os impactos do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos alunos’. O artigo examinou o ensino híbrido no contexto pós-pandemia, com atenção às relações entre mediação pedagógica, organização escolar, conectividade e condições de implementação dessa modalidade. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica, desenvolvida por meio de levantamento, seleção, leitura e interpretação de produções científicas recentes, escolhidas conforme critérios de relevância, atualidade e pertinência temática. A análise dos referenciais mostrou que o ensino híbrido não se confundiu com o ensino remoto emergencial e que seus efeitos sobre a aprendizagem dependeram da articulação entre atividades presenciais e online, da atuação dos docentes, da infraestrutura disponível e das condições de acesso às tecnologias. Verificou-se, ainda, que a escola exerceu função decisiva na organização das experiências formativas e que limitações de conectividade e suporte institucional comprometeram a efetividade dessa proposta em diferentes contextos educacionais. Concluiu-se, portanto, que o ensino híbrido apresentou possibilidades para a reorganização do trabalho pedagógico, mas seus resultados permaneceram condicionados à qualidade da mediação, ao planejamento didático e à redução de desigualdades estruturais.

**Palavras-chave:** Conectividade; Personalização; Acessibilidade; Mediação; Flexibilidade.

**Abstract:** The present study aimed to ‘analyze the impacts of hybrid teaching on students’ learning process’. The article examined hybrid teaching in the post-pandemic context, with attention to the relationships among pedagogical mediation,



school organization, connectivity, and the conditions for implementing this modality. To this end, a bibliographic study was conducted, with a qualitative nature and a descriptive-analytical purpose, developed through the survey, selection, reading, and interpretation of recent scientific productions, chosen according to criteria of relevance, recency, and thematic pertinence. The analysis of the references showed that hybrid teaching was not confused with emergency remote teaching and that its effects on learning depended on the articulation between face-to-face and online activities, teachers' performance, the available infrastructure, and the conditions of access to technologies. It was also found that the school played a decisive role in organizing formative experiences and that limitations in connectivity and institutional support compromised the effectiveness of this proposal in different educational contexts. It was concluded, therefore, that hybrid teaching presented possibilities for the reorganization of pedagogical work, but its results remained conditioned by the quality of mediation, didactic planning, and the reduction of structural inequalities.

**Keywords:** Connectivity; Personalization; Accessibility; Mediation; Flexibility.

## Introdução

A temática do artigo foi delimitada ao exame do ensino híbrido e de seus impactos no processo de aprendizagem de estudantes da educação básica no contexto posterior à pandemia de Covid-19. Esse recorte partiu da constatação de que a combinação entre atividades presenciais e online passou a ocupar posição mais visível no debate educacional recente, sobretudo diante da necessidade de reorganização das práticas escolares após o período de interrupção das aulas presenciais. Nesse cenário, o estudo concentrou-se na análise de condições pedagógicas, institucionais e tecnológicas que passaram a interferir de modo mais intenso na efetividade das experiências educativas.

A escolha do tema justificou-se pela relevância assumida pelo 'ensino híbrido' no cenário educacional pós-pandemia e pela necessidade de distinguir essa modalidade do ensino remoto emergencial adotado durante a crise sanitária. Observou-se que a difusão acelerada de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias suscitou debates sobre qualidade do ensino, desigualdades de acesso, autonomia discente e papel dos professores. Além disso, o tema mostrou-se pertinente porque permitiu discutir não apenas a presença de recursos digitais no cotidiano escolar, mas também as condições concretas em que tais recursos passaram a ser incorporados às práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a pergunta norteadora do estudo foi formulada da seguinte maneira: 'Quais são os impactos do ensino híbrido na aprendizagem dos alunos?'. A definição dessa questão decorreu do reconhecimento de que o ensino híbrido não poderia ser compreendido apenas como junção de atividades presenciais e online, mas como prática dependente de mediação pedagógica, infraestrutura adequada e acesso efetivo às tecnologias. Assim, buscou-se examinar em que medida essa modalidade interferiu na aprendizagem, de que forma as desigualdades

de conectividade condicionaram sua implementação e qual foi a participação da escola e dos professores na mediação desse processo.

A partir dessa problematização, definiu-se como objetivo geral ‘analisar os impactos do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos alunos’. Em desdobramento, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (I) examinar a relação entre ‘ensino híbrido e aprendizagem no contexto pós-pandemia’; (II) discutir ‘inclusão digital, acesso à internet e desafios de implementação do ensino híbrido’; e (III) analisar ‘o papel da escola e dos professores na mediação do ensino híbrido’. Esses objetivos orientaram a seleção do corpus teórico e a organização analítica do artigo, permitindo desenvolver o tema em perspectiva articulada entre dimensões pedagógicas, tecnológicas e institucionais.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento, seleção, leitura e interpretação de produções científicas diretamente relacionadas ao tema. Para tanto, utilizaram-se combinações simples de palavras-chave, como ‘ensino híbrido’, ‘aprendizagem’, ‘pós-pandemia’, ‘inclusão digital’, ‘acesso à internet’, ‘escola’ e ‘professores’. A busca concentrou-se no *Google Acadêmico*, base escolhida por sua amplitude de cobertura e por facilitar o acesso a artigos recentes e aderentes ao problema de pesquisa. Em seguida, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão relacionados à atualidade, relevância temática e disponibilidade integral dos textos.

A análise teórica apoiou-se, principalmente, em Gabriel e Souza (2023), Souza *et al.* (2025) e Harbe, Brito e Bergmann (2023). Gabriel e Souza (2023) discutiram a relação entre ensino híbrido, aprendizagem, acesso a recursos digitais e formação docente no cenário pós-pandemia. Souza *et al.* (2025) examinaram o ensino híbrido como política pública, com ênfase na inclusão digital, na qualidade educacional e nos desafios de implementação nas escolas brasileiras. Harbe, Brito e Bergmann (2023), por sua vez, investigaram o uso do conceito de ensino híbrido na literatura produzida durante a pandemia, chamando atenção para seus sentidos, limites e imprecisões. Em conjunto, esses autores ofereceram base para o diálogo entre diferentes perspectivas do problema estudado.

Ao longo do desenvolvimento, o artigo foi organizado em três capítulos temáticos. O primeiro, ‘Ensino híbrido e aprendizagem no contexto pós-pandemia’, examinou os efeitos dessa modalidade sobre o processo de aprendizagem e sua distinção em relação ao ensino remoto emergencial. O segundo, ‘Inclusão digital, acesso à internet e desafios de implementação do ensino híbrido’, discutiu como infraestrutura, conectividade e desigualdades sociais condicionaram a efetividade dessa proposta. O terceiro, ‘O papel da escola e dos professores na mediação do ensino híbrido’, analisou a função institucional da escola e a centralidade da mediação docente na organização do trabalho pedagógico.

Por fim, o artigo foi estruturado em seções articuladas entre si. Após esta ‘Introdução’, apresentou-se a ‘Metodologia’, na qual foram descritos os procedimentos da pesquisa bibliográfica.

Em seguida, o desenvolvimento foi distribuído nos capítulos ‘Ensino híbrido e aprendizagem no contexto pós-pandemia’, ‘Inclusão digital, acesso à internet e desafios de implementação do ensino híbrido’ e ‘O papel da escola e dos professores na mediação do ensino híbrido’. Posteriormente, elaborou-se a seção ‘Resultados e discussões’, destinada à interpretação crítica dos referenciais selecionados, e, ao final, a ‘Conclusão’, nas quais foram retomados a questão norteadora, os objetivos e as principais conclusões do estudo.

## Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica, pois se fundamentou na seleção, leitura, comparação e interpretação de produções científicas relacionadas ao ensino híbrido e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Esse procedimento mostrou-se adequado ao objetivo geral do artigo, uma vez que permitiu examinar como a literatura recente tem discutido a articulação entre atividades presenciais e online, os efeitos dessa modalidade sobre a aprendizagem, os entraves de inclusão digital e o papel da escola e dos professores na mediação pedagógica. Nessa direção, a pesquisa bibliográfica possibilitou reunir referenciais teóricos pertinentes, identificar aproximações e diferenças entre os autores e organizar um percurso analítico coerente com a questão norteadora do estudo.

No plano metodológico, a investigação apoiou-se em pressupostos da abordagem qualitativa, entendida como aquela que privilegia a interpretação dos sentidos presentes no material analisado, em vez da mensuração estatística dos dados. Nessa perspectiva, Minayo (2011) assinala que a organização do material recolhido constitui etapa decisiva da pesquisa qualitativa, porque permite ao pesquisador familiarizar-se com o conteúdo e compreender de modo mais preciso as informações reunidas. A mesma autora também sustenta que a etapa final da análise deve resultar em um texto conciso, coerente e fiel ao material examinado. Tais formulações foram aplicadas na elaboração deste artigo por meio da leitura cuidadosa dos estudos selecionados, da separação dos conteúdos por eixos temáticos e da redação analítica orientada pela coerência entre problema, objetivos e resultados interpretativos.

O processo de construção do artigo ocorreu em etapas sucessivas. Em primeiro lugar, definiu-se o tema, o problema de pesquisa e o objetivo geral, a fim de delimitar com precisão o recorte analítico. Em seguida, realizou-se o levantamento de materiais científicos com base em combinações simples de palavras-chave, como ‘ensino híbrido’, ‘aprendizagem’, ‘pós-pandemia’, ‘acesso à internet’, ‘inclusão digital’, ‘escola’ e ‘professores’. Também foram utilizadas associações entre esses termos, como ‘ensino híbrido e aprendizagem’, ‘ensino híbrido e pós-pandemia’, ‘ensino híbrido e inclusão digital’ e ‘ensino híbrido e professores’. A escolha de descritores curtos e diretamente vinculados ao tema teve por finalidade localizar estudos mais aderentes ao objeto investigado e evitar resultados excessivamente dispersos.

Como base de dados, utilizou-se o *Google Acadêmico*, ferramenta de busca voltada à localização de literatura científica, como artigos, dissertações, teses, capítulos e trabalhos

publicados em periódicos acadêmicos. Sua função, nesta pesquisa, consistiu em reunir produções indexadas em diferentes fontes e facilitar o acesso a estudos recentes e pertinentes ao tema. A escolha dessa base ocorreu em razão de sua amplitude de cobertura, da facilidade de acesso e da possibilidade de refinamento por termos de busca e relevância dos resultados. Desse modo, o *Google Acadêmico* atuou como instrumento de levantamento bibliográfico e permitiu identificar os textos que compuseram o corpus analítico do artigo.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos em língua portuguesa, publicados em recorte temporal recente, com relação direta com o ensino híbrido no contexto pós-pandemia e com disponibilidade de texto completo. Também se priorizaram estudos que abordassem, de forma explícita, os impactos do ensino híbrido na aprendizagem, os desafios de inclusão digital, o acesso à internet e a mediação da escola e dos professores. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, textos sem vínculo direto com o problema de pesquisa, produções de caráter opinativo sem fundamentação científica e estudos cujo foco se afastasse do contexto educacional pretendido. Esse procedimento contribuiu para preservar a coerência entre os objetivos do artigo e os materiais efetivamente analisados.

Na formação do artigo, essas escolhas metodológicas não se limitaram ao levantamento das fontes, mas orientaram toda a organização do texto. Após a seleção do corpus, procedeu-se à leitura exploratória e, posteriormente, à leitura analítica dos materiais, com identificação dos argumentos centrais de cada estudo. Em seguida, os conteúdos foram distribuídos em três eixos de discussão: ensino híbrido e aprendizagem no contexto pós-pandemia; inclusão digital, acesso à internet e desafios de implementação do ensino híbrido; e papel da escola e dos professores na mediação do ensino híbrido. Esse modo de organização permitiu estabelecer diálogo entre os autores, comparar perspectivas e construir uma análise articulada, em conformidade com a orientação qualitativa descrita por Minayo (2011). Dessa forma, a metodologia empregada contribuiu diretamente para responder ao problema de pesquisa e para sustentar, em bases teóricas consistentes, as discussões desenvolvidas no artigo.

### **Ensino híbrido e aprendizagem no contexto pós-pandemia**

No contexto pós-pandemia, a discussão sobre ensino híbrido exige, antes de tudo, a distinção entre essa modalidade e o ensino remoto adotado durante a crise sanitária. Gabriel e Souza (2023) assinalam que, naquele período, não se vivenciou propriamente ensino híbrido, mas ensino remoto emergencial. Em sentido próximo, Harbe, Brito e Bergmann (2023) observam que a ampla circulação do termo produziu usos imprecisos tanto na literatura quanto no cotidiano escolar. Desse modo, a análise dos impactos do ensino híbrido sobre a aprendizagem depende de delimitação conceitual rigorosa.

A expansão do ensino híbrido reposicionou o debate sobre os modos de organização do trabalho pedagógico, ao combinar tempos, espaços, linguagens e recursos distintos no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse contexto, Santana et al. (2026) contribuem para a

análise ao destacarem que a incorporação de tecnologias, especialmente aquelas relacionadas à inteligência artificial, precisa ser orientada por critérios de apoio pedagógico, mediação docente e responsabilidade educativa. Tal entendimento é particularmente relevante no ensino híbrido, pois a combinação entre presencialidade e atividades mediadas por tecnologias exige planejamento intencional, acompanhamento sistemático e atenção às desigualdades de acesso e participação. Desse modo, os impactos dessa modalidade sobre a aprendizagem precisam ser compreendidos à luz das condições concretas de mediação, autonomia e suporte oferecidas aos estudantes.

Além disso, Souza *et al.* (2025) associam a expansão do ensino híbrido à necessidade de reorganizar práticas pedagógicas em um cenário marcado pela digitalização e pelos desdobramentos da pandemia. Para esses autores, a combinação entre atividades presenciais e online passou a ser considerada uma alternativa para ampliar flexibilidade e personalização da aprendizagem. Gabriel e Souza (2023), por sua vez, mostram que a experiência pandêmica impulsionou a reflexão sobre a incorporação mais planejada de recursos tecnológicos no processo educativo. Assim, o pós-pandemia não apenas intensificou o debate, mas também ampliou as exigências em torno da qualidade dessa modalidade. Conforme Harbe, Brito e Bergmann (2023) se expressam:

[...] entendemos tratar-se de modalidade em que a mediação didático-pedagógica se dá mediante a combinação de atividades letivas no espaço escolar e a utilização de recursos que dispensam a presença física, esses podendo ou não ser baseados em dispositivos digitais (Harbe; Brito; Bergmann, 2023, p. 5).

Nesse enquadramento, a aprendizagem não decorre da simples alternância entre momentos presenciais e remotos. Harbe, Brito e Bergmann (2023) ressaltam que o ensino híbrido favorece metodologias ativas e requer maior participação discente. Em paralelo, Gabriel e Souza (2023) sustentam que o uso de recursos tecnológicos pode ampliar metodologias e estratégias de ensino, desde que haja mediação qualificada do professor. Há, portanto, um ponto de encontro entre os estudos: a aprendizagem tende a ser favorecida quando o estudante assume papel mais ativo, sem que isso implique o esvaziamento da função docente.

Por outro lado, os autores diferem quanto ao foco analítico dessa reorganização pedagógica. Gabriel e Souza (2023) enfatizam o protagonismo do aluno e a possibilidade de deslocar a centralidade exclusiva do professor, sobretudo quando o estudante passa a intervir mais diretamente na condução do próprio percurso formativo. Já Souza *et al.* (2025) privilegiam a discussão das condições institucionais e das políticas públicas necessárias para que o modelo produza efeitos pedagógicos consistentes. Em consequência, um estudo enfatiza a dinâmica da relação ensino-aprendizagem, enquanto o outro evidencia as bases estruturais que a tornam viável.

Ademais, Harbe, Brito e Bergmann (2023) introduzem um contraponto relevante ao alertarem que o uso recorrente da expressão “ensino híbrido” não significa sua implementação qualificada. Para os autores, parte da produção acadêmica e das práticas escolares reduziu essa modalidade a uma mera justaposição de atividades presenciais e não presenciais. Tal advertência

relativiza leituras excessivamente otimistas e reforça a necessidade de examinar a consistência pedagógica das experiências desenvolvidas. Nessa mesma linha, Souza *et al.* (2025) indicam que a adaptação ao período pós-pandemia impõe revisão curricular, redefinição de estratégias e novas formas de acompanhamento da aprendizagem.

Além disso, Gabriel e Souza (2023) afirmam que o ensino híbrido pode contribuir para otimizar a aprendizagem ao articular presença docente, ambientes virtuais e uso intencional de recursos digitais. Contudo, os próprios autores não o tratam como solução automática para os problemas educacionais. Harbe, Brito e Bergmann (2023) reforçam esse cuidado ao defenderem discussões mais bem estruturadas sobre sua implementação, de modo que essa modalidade possa efetivamente contribuir para a aprendizagem e para o acolhimento dos estudantes no retorno às atividades presenciais. Assim, a contribuição do ensino híbrido depende menos da tecnologia em si do que da organização pedagógica que a orienta.

Em síntese, o exame conjunto desses referenciais permite compreender que o ensino híbrido, no contexto pós-pandemia, se relaciona à aprendizagem quando articula mediação docente, participação discente, planejamento pedagógico e condições institucionais adequadas. O tema não pode ser reduzido nem a uma resposta improvisada à crise sanitária nem a uma inovação suficiente por si mesma. Trata-se, antes, de uma modalidade cuja pertinência educativa depende da forma como integra presencialidade, tecnologias e intencionalidade didática no interior do trabalho escolar.

### **Inclusão digital, acesso à internet e desafios de implementação do ensino híbrido**

A discussão sobre inclusão digital no ensino híbrido ultrapassa a simples presença de tecnologias no ambiente escolar e passa a envolver condições concretas de acesso, uso e permanência. Gabriel e Souza (2023) assinalam que a pandemia evidenciou a desigualdade no acesso à internet e aos recursos digitais, especialmente entre estudantes da rede pública. Em paralelo, Souza *et al.* (2025) afirmam que a efetividade do ensino híbrido depende de infraestrutura adequada e acessibilidade. Assim, o debate sobre aprendizagem híbrida não pode ser dissociado das condições materiais que sustentam sua realização.

Por conseguinte, o acesso à internet assume posição central, pois sem conectividade estável o ensino híbrido perde parte significativa de sua operacionalidade pedagógica. Gabriel e Souza (2023) mostram que alunos e professores necessitam não apenas de conexão, mas também de conhecimento sobre o uso dos recursos digitais. De modo semelhante, Harbe, Brito e Bergmann (2023) observam que os modelos híbridos pressupõem escolas conectadas, equipamentos disponíveis e competências digitais distribuídas entre os sujeitos escolares. Desse modo, a inclusão digital envolve acesso técnico e capacidade efetiva de participação. Gabriel e Souza (2023) sintetizam essa exigência ao afirmarem:

Para que o ensino híbrido possa contribuir para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, é preciso que os alunos, assim como os professores, tenham as condições de acesso aos recursos digitais adequados, como à Internet, assim como ao conhecimento sobre seu uso (Gabriel; Souza, 2023, p. 7).

Em contrapartida, os autores não tratam essa questão da mesma maneira. Gabriel e Souza (2023) enfatizam a insuficiência do acesso à internet e relacionam a exclusão digital às desigualdades sociais e regionais. Já Souza *et al.* (2025) deslocam o foco para a implementação do ensino híbrido como política pública, destacando infraestrutura, formação docente e apoio pedagógico contínuo. Há, portanto, uma diferença de ênfase: um estudo privilegia a desigualdade de acesso como obstáculo imediato, enquanto o outro evidencia a necessidade de organização institucional para enfrentar esse obstáculo.

Além disso, Harbe, Brito e Bergmann (2023) introduzem um ponto crítico ao problematizar a ideia de que a ampliação do acesso à internet, por si só, garantiria democratização educacional. Para os autores, esse argumento tende a simplificar dificuldades mais amplas, como as condições objetivas de estudantes e professores, sobretudo nas redes públicas. Nessa direção, a inclusão digital não deve ser tomada como resultado automático da disponibilidade de dispositivos ou plataformas. Ao contrário, trata-se de processo dependente de mediação pedagógica, planejamento e condições de uso socialmente distribuídas de modo menos desigual.

Por sua vez, Souza *et al.* (2025) sustentam que a implementação do ensino híbrido nas escolas públicas brasileiras enfrenta barreiras econômicas, sociais e tecnológicas, o que reforça a impossibilidade de compreendê-lo apenas como inovação metodológica. Gabriel e Souza (2023) reforçam essa leitura ao defenderem políticas públicas voltadas à aquisição, ao acesso e ao uso dos recursos digitais pelos alunos. Com isso, os estudos se aproximam ao indicar que a inclusão digital exige ação pública coordenada. Divergem, contudo, no ponto de partida analítico, já que um privilegia o diagnóstico da exclusão e o outro a estruturação das respostas institucionais.

Por fim, a leitura conjunta desses referenciais permite afirmar que os desafios de implementação do ensino híbrido decorrem da articulação entre desigualdade social, acesso limitado à internet, insuficiência de equipamentos e fragilidades institucionais. Nessa direção, a inclusão digital não constitui elemento periférico, mas condição de possibilidade para que o ensino híbrido produza efeitos educacionais mais consistentes. Quando essa base não é assegurada, a modalidade tende a reproduzir assimetrias já existentes, restringindo a participação discente e comprometendo a própria qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## **O papel da escola e dos professores na mediação do ensino híbrido**

No debate sobre ensino híbrido, a escola ocupa posição decisiva porque sua função não se restringe à oferta de recursos tecnológicos, mas envolve a organização pedagógica das experiências de aprendizagem. Souza *et al.* (2025) mostram que a implementação dessa modalidade depende de acessibilidade, infraestrutura e apoio institucional contínuo. Em paralelo, Harbe, Brito e

Bergmann (2023) observam que a mediação didático-pedagógica exige articulação entre atividades presenciais e não presenciais, o que impede reduzir o ensino híbrido a mera alternância de formatos. Assim, a escola se apresenta como instância organizadora das condições em que essa modalidade pode ou não produzir efeitos formativos consistentes.

Além disso, a atuação docente assume centralidade nesse processo, pois a presença do professor não é anulada pela inserção de tecnologias. Gabriel e Souza (2023) afirmam que a presença do professor é insubstituível no processo de ensino e aprendizagem, mesmo quando o trabalho pedagógico incorpora ambientes virtuais e recursos digitais. Já Harbe, Brito e Bergmann (2023) sustentam que o acompanhamento docente qualificado é condição para elaboração, implementação e avaliação de propostas compatíveis com a qualidade esperada. Desse modo, a mediação do ensino híbrido depende menos da ferramenta em si do que da intencionalidade pedagógica que orienta seu uso.

Por sua vez, os autores não coincidem plenamente quanto ao foco principal da mediação docente. Gabriel e Souza (2023) enfatizam que o professor precisa utilizar tecnologias para otimizar a relação ensino-aprendizagem, sem perder de vista a dimensão humana do vínculo educativo. Souza *et al.* (2025), em contrapartida, destacam que a formação docente e o apoio pedagógico contínuo são fatores estruturantes para o êxito do modelo híbrido. Há, portanto, uma diferença de ênfase: um estudo privilegia a presença mediadora do professor no cotidiano da aprendizagem, enquanto o outro evidencia as condições institucionais que sustentam essa atuação.

Nesse sentido, a mediação pedagógica no ensino híbrido não pode ser compreendida apenas como intermediação técnica, mas como processo intencional que estrutura as interações e dá sentido à aprendizagem. Como evidenciam Fernandes *et al.* (2026),

[...] a mediação pedagógica intencional e dialógica humaniza as tecnologias, fortalece vínculos, amplia a interatividade e favorece práticas colaborativas que potencializam a autoria, a autonomia e o protagonismo discente, configurando os ambientes virtuais como espaços de participação e co-construção de significados (Fernandes *et al.*, 2026, p. 1).

Essa compreensão reforça a ideia de que a efetividade do ensino híbrido depende menos da tecnologia em si e mais da qualidade da mediação pedagógica que organiza as experiências formativas.

Nessa direção, Harbe, Brito e Bergmann (2023) introduzem um contraponto relevante ao criticarem abordagens que tratam o ensino híbrido como mera oferta de atividades digitais. Para os autores, a mediação não pode ser confundida com simples disponibilização de conteúdos em plataformas, pois isso esvazia elementos centrais da proposta híbrida, como personalização e participação discente. Gabriel e Souza (2023) dialogam com essa posição ao afirmarem que o professor não deve ser substituído por máquinas. Assim, ambos recusam leituras tecnicistas, embora o primeiro destaque a precisão conceitual e o segundo ressalte a permanência da relação

pedagógica. Sob esse prisma, Souza *et al.* (2025) sintetizam a relevância da ação docente e institucional ao afirmarem:

[...] a formação de professores é fundamental para o sucesso do ensino híbrido. A simples introdução de tecnologias no ambiente escolar não é suficiente; é necessário um processo de adaptação das metodologias pedagógicas, permitindo que os educadores integrem as ferramentas digitais de maneira pedagógica (Souza *et al.*, 2025, p. 20).

Finalmente, a leitura articulada desses referenciais permite compreender que a mediação do ensino híbrido resulta da interação entre escola, professor e organização pedagógica. A escola responde pela estruturação institucional da proposta, enquanto o professor atua como mediador das experiências de aprendizagem em contextos presenciais e digitais. Nesse quadro, o uso de tecnologias somente adquire sentido educacional quando vinculado a planejamento, acompanhamento e critérios didáticos coerentes. Por isso, o papel da escola e dos professores não se reduz à adaptação técnica, mas se vincula à produção de condições efetivas para que o ensino híbrido contribua para a aprendizagem.

## Resultados e discussões

Os resultados indicaram que o ensino híbrido, no contexto pós-pandemia, passou a ser compreendido como uma possibilidade de reorganização do processo de ensino e aprendizagem, articulando atividades presenciais e online de modo mais planejado. Gabriel e Souza (2023) mostraram que essa modalidade não se confunde com o ensino remoto emergencial e depende de mediação docente e uso intencional das tecnologias. Por sua vez, Harbe, Brito e Bergmann (2023) ressaltaram que a difusão acelerada do termo produziu imprecisões conceituais na literatura. Já Souza *et al.* (2025) associaram o êxito do modelo à infraestrutura, à acessibilidade e ao suporte pedagógico contínuo.

O significado dessas descobertas reside no fato de que a aprendizagem, nesse modelo, não decorre da simples presença de recursos digitais. Gabriel e Souza (2023) destacaram que a tecnologia pode ampliar metodologias e estratégias, mas não substitui a relação pedagógica. Em outra direção, Harbe, Brito e Bergmann (2023) enfatizaram que o ensino híbrido exige organização didático-pedagógica compatível com a proposta de participação ativa do estudante. Souza *et al.* (2025), por sua vez, mostraram que a personalização e a flexibilidade da aprendizagem dependem de condições institucionais que sustentem a implementação da modalidade.

Além disso, os achados se relacionam à literatura examinada ao evidenciar aproximações e diferenças entre os autores. Gabriel e Souza (2023) privilegiaram a discussão sobre mediação docente, protagonismo discente e uso pedagógico dos recursos tecnológicos. Harbe, Brito e Bergmann (2023) concentraram-se na definição conceitual do ensino híbrido e na crítica ao uso impreciso dessa expressão durante a pandemia. Em complemento, Souza *et al.* (2025) analisaram o ensino híbrido como política pública e destacaram seus efeitos sobre inclusão

digital, acessibilidade e qualidade educacional. Dessa forma, os estudos se articulam, mas não partem do mesmo foco analítico.

Entretanto, as conclusões apresentam limites que precisam ser observados. Gabriel e Souza (2023) desenvolveram reflexão de natureza bibliográfica, o que favorece discussão teórica, mas restringe a observação direta de contextos escolares específicos. Harbe, Brito e Bergmann (2023) também se apoiaram em revisão de literatura, o que permitiu examinar o uso do conceito, embora sem avaliar empiricamente sua aplicação em redes de ensino determinadas. Souza *et al.* (2025), embora tratem de experiências e políticas públicas, basearam-se igualmente em revisão bibliográfica qualitativa. Assim, os resultados oferecem base interpretativa consistente, mas não autorizam generalizações amplas sobre todas as realidades escolares brasileiras.

Também se destacaram resultados menos lineares. Gabriel e Souza (2023) indicaram que o ensino híbrido pode favorecer a aprendizagem quando há articulação entre presença docente, recursos digitais e protagonismo do aluno, mas também reconheceram que isso depende de acesso e formação. Harbe, Brito e Bergmann (2023) explicaram parte das ambiguidades do debate pelo uso conceitual impreciso do termo, o que produz leituras equivocadas sobre práticas escolares distintas. Já Souza *et al.* (2025) mostraram que a mesma modalidade que amplia flexibilidade e personalização pode reforçar desigualdades quando faltam infraestrutura e conectividade. Desse modo, os resultados aparentemente contraditórios decorrem das condições concretas de implementação.

Em síntese, os referenciais analisados apontam a necessidade de novas pesquisas sobre o ensino híbrido em situações escolares concretas. Gabriel e Souza (2023) sugerem investigações sobre sua relação com metodologias ativas e com a formação docente. Harbe, Brito e Bergmann (2023) indicam a necessidade de estudos mais rigorosos sobre a definição e o uso do conceito na pesquisa educacional. Souza *et al.* (2025) propõem o exame de contextos específicos, como escolas periféricas, rurais e espaços marcados por vulnerabilidade social. Nessa direção, o avanço do debate dependerá de pesquisas que articulem discussão teórica, análise empírica e atenção às desigualdades que condicionam a aprendizagem.

## Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta, ao evidenciar que os impactos do ensino híbrido na aprendizagem dos alunos não podem ser compreendidos de forma isolada, como simples efeito da combinação entre atividades presenciais e online. A análise realizada mostrou que essa modalidade depende de mediação pedagógica qualificada, condições institucionais adequadas, acesso digital e organização didática coerente. Desse modo, a investigação confirmou que a aprendizagem, no contexto pós-pandemia, se relaciona tanto ao uso das tecnologias quanto à forma pela qual escola e professores estruturam as experiências educativas.

Também foi possível retomar os pressupostos apresentados na introdução e operacionalizados na metodologia, uma vez que a pesquisa bibliográfica permitiu examinar como o ensino híbrido foi conceituado, implementado e problematizado na produção acadêmica recente. O percurso metodológico mostrou-se adequado ao objetivo do artigo, pois possibilitou comparar autores com enfoques distintos e identificar aproximações e divergências sobre aprendizagem, inclusão digital e mediação docente. Assim, o estudo não apenas respondeu à pergunta norteadora, mas também esclareceu que o ensino híbrido não se confunde com ensino remoto emergencial nem constitui solução automática para os problemas educacionais.

Quanto ao objetivo geral, que consistiu em analisar os impactos do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos alunos, pode-se afirmar que ele foi alcançado. Os resultados indicaram que o ensino híbrido pode favorecer flexibilidade, personalização e participação discente, mas seus efeitos positivos dependem de infraestrutura, acesso à internet, competências digitais e acompanhamento pedagógico. Além disso, os objetivos específicos também foram contemplados, pois se discutiu a relação entre ensino híbrido e aprendizagem no período pós-pandemia, examinaram-se os desafios de inclusão digital e analisou-se o papel da escola e dos professores na mediação dessa modalidade.

As principais conclusões do estudo indicam que o ensino híbrido exige mais do que incorporação de plataformas e dispositivos ao cotidiano escolar. Verificou-se que a presença do professor permanece decisiva, não como transmissor exclusivo de conteúdos, mas como mediador do percurso de aprendizagem. Do mesmo modo, a escola assume função estratégica ao organizar tempos, espaços, recursos e critérios pedagógicos capazes de integrar presencialidade e atividades online. Nesse sentido, a contribuição do ensino híbrido para a aprendizagem depende menos da tecnologia em si do que da forma como ela é inserida no trabalho educativo.

Entretanto, a pesquisa também revelou limites relevantes. A literatura examinada apresentou, em alguns casos, imprecisão conceitual no uso da expressão “ensino híbrido”, além de forte dependência de revisões bibliográficas e discussões teóricas, com menor incidência de investigações empíricas voltadas a contextos escolares específicos. Essa lacuna restringe a possibilidade de generalizações mais amplas e indica que parte das conclusões ainda precisa ser testada em situações concretas de ensino. Além disso, as desigualdades de acesso digital e as diferenças entre redes e territórios mostram que os impactos do ensino híbrido não se distribuem de maneira homogênea.

Por fim, as lacunas identificadas apontam a necessidade de novas pesquisas que examinem a aplicação do ensino híbrido em realidades específicas, como escolas públicas periféricas, contextos rurais e ambientes marcados por vulnerabilidade social. Também se mostram pertinentes estudos sobre formação docente, mediação pedagógica, autonomia discente e efeitos dessa modalidade em diferentes etapas da educação básica. Somam-se a isso investigações sobre estudantes com necessidades educacionais específicas e sobre políticas públicas de conectividade e infraestrutura,

a fim de avaliar com maior precisão em que condições o ensino híbrido pode, de fato, contribuir para a aprendizagem.

## Referências

FERNANDES, A. B. *et al.* A construção do saber à luz do sociointeracionismo: reflexões sobre a práxis docente na educação a distância. **Revista educa - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, v. 9, p. e171, 2026.

GABRIEL, F. A.; SOUZA, A. C. de. O Ensino Híbrido no Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto da Pós-pandemia da COVID-19. **Revista Interações**, v. 19, n. 66, p. 1-17, 2023.

HARBE, R. de P. T.; BRITO, L. R. de; BERGMANN, J. C. F. O ensino híbrido na literatura em tempos de pandemia. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p. e10, 2023.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. p. e8109, 2026.

SOUZA, A. F. M. *et al.* O ensino híbrido como política pública: reflexões e experiências no pós-pandemia. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. e8122 2025.