



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DANIELA DE ALMEIDA BITTENCOURT MORAES

O ENSINO HÍBRIDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

São Paulo

2021



DANIELA DE ALMEIDA BITTENCOURT MORAES

O ENSINO HÍBRIDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade do Sul de Santa Catarina
como requisito parcial à obtenção do título
de Pedagogo.

Orientador: Prof. Jorge Alexandre Nogared Cardoso, Dr.

São Paulo

2021



O ENSINO HÍBRIDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Daniela de Almeida Bittencourt Moraes

Resumo: O ensino híbrido já se apresentava como tendência para a educação no século XXI, mas sua adoção foi intensificada no contexto da pandemia de COVID-19. Partindo da investigação acerca do impacto deste processo sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, buscou-se mapear estudos que relacionam ensino híbrido e educação inclusiva. Posteriormente, foram selecionados os estudos de caso em instituições de ensino para que, em seguida, as técnicas relatadas fossem analisadas. Ainda que a escassez de estudos obstaculize conclusões sobre a eficácia das metodologias adotadas, há indícios de que o assunto tem sido pouco explorado. Embora haja preocupação com a inclusão digital, deve-se garantir, também, a acessibilidade, sob o risco de comprometermos todo o processo de inclusão.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação inclusiva. Acessibilidade.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina, sob orientação do(a) professor(a) Jorge Alexandre Nogared Cardoso, no segundo semestre de 2021.

1 INTRODUÇÃO

A situação causada pela pandemia de coronavírus acelerou um processo já em andamento no Brasil: a adoção do ensino híbrido na educação básica. Mesmo antes da pandemia, as aulas à distância já eram permitidas para o ensino médio (no limite de 30% da carga horária para cursos noturnos e 20% para os diurnos) (BRASIL, 2018).

Várias escolas já adotavam o ensino híbrido, porém a tendência é de que haja uma expansão tanto no número de escolas quanto na frequência com que as atividades on line são utilizadas (SOUZA, 2020) e COSTIN (2020).

Existem, porém, diversas maneiras de se fazer esta implementação. Cabe à comunidade escolar encontrar aquela que mais se adapta a suas necessidades, aos recursos disponíveis e, acima de tudo, ao projeto político pedagógico da escola. Como nos lembram BACICH, TANZI e TREVISANI (2015, p.47):

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital.

Será necessário também que os docentes analisem a cada momento como equilibrar o uso das tecnologias digitais em sua prática, priorizando sempre as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de cada aluno Morán (2015, p.29).

Diante deste quadro, é importante refletir sobre o impacto da utilização deste modelo sobre o processo de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem. Após pesquisar diversas experiências de uso de tecnologias digitais no ensino de crianças autistas, Pires (2014, p. 91) conclui que as TIC podem ser um fator positivo, porém devem ser feitos ajustes adequados às necessidades destes alunos. Várias das tecnologias mencionadas podem ser utilizadas no ensino híbrido, porém quais delas favorecem o processo de inclusão ?

Para responder à esta pergunta, procuramos, nesta pesquisa, investigar as possibilidades e limitações do ensino híbrido na inclusão de alunos com necessidades

especiais em turmas regulares da educação básica e ensino superior, mapeando as pesquisas sobre o assunto e buscando identificar quais as estratégias utilizadas nestas experiências.

A pesquisa foi feita em duas etapas: na primeira, foram mapeados os estudos referentes à utilização do ensino híbrido na educação inclusiva de pessoas com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem. Estes estudos foram quantificados com relação ao país de origem e ano de publicação, e foi feita uma análise sobre as características dos textos excluídos.

Para a segunda etapa da pesquisa, foram selecionados os estudos de caso, relatando experiências já realizadas em instituições regulares de educação básica e ensino superior. Estes estudos foram quantificados e analisados quanto aos objetivos, estratégias utilizadas, público-alvo, nível de ensino e metodologias adotadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No sentido mais amplo, ensino híbrido é aquele em que são utilizadas tanto atividades presenciais, dentro da instituição de ensino, quanto atividades remotas realizadas fora do ambiente escolar, geralmente através da utilização de ambientes virtuais conectados via internet.

Seu potencial inovador, porém, não está relacionado ao ambiente em que ocorre a aprendizagem, mas sim em sua utilização dentro de uma visão mais ampla de educação:

A expressão 'ensino híbrido' está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços.

(BACICH, TANZI e TREVISANI, 2015, p.51)

Utilizado em conjunto com metodologias ativas de aprendizagem, o ensino híbrido é pleno de possibilidades: permite uma participação mais ativa dos alunos e proporciona ao docente um acompanhamento individualizado da aprendizagem de cada um, oferecendo também recursos para que o ensino se dê de forma personalizada, levando em conta interesses, dificuldades e potencialidades.

E é exatamente esta característica – a possibilidade de personalização – que torna o ensino híbrido uma ferramenta importante para a construção de uma escola mais inclusiva, pois:

A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas. (BACICH; MORÁN, 2018, p.5)

A tecnologia surge então como ferramenta que possibilita, ao mesmo tempo, a conexão que permite o compartilhamento de experiências e a individualização da aprendizagem que permite ao professor atender a necessidades específicas de cada aluno:

As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos. (MORÁN, 2015, p.34)

Várias técnicas e abordagens podem ser utilizadas neste contexto: utilização de jogos ou gamificação de atividades, aprendizagem por histórias (“storytelling”) diversificação de recursos tecnológicos (videoaulas, filmes e outros recursos multimídia), pesquisas virtuais, atividades investigativas, trabalhos em grupo, interação por chats e fóruns, “role-playing” e até mesmo realidade virtual. Duas técnicas, porém, se sobressaem: a sala de aula invertida (“flipped classroom”) e a aprendizagem por projetos (em inglês, “project based learning” ou PBL).

Na sala de aula invertida, o aluno é incentivado a um contato prévio com o assunto que será posteriormente explorado em sala de aula. Este contato pode ser feito através de pesquisas na internet, vídeos introdutórios ou mesmo entrevistas ou levantamento bibliográfico. Depois disso, o professor propõe atividades supervisionadas, geralmente realizadas em grupo no próprio ambiente escolar. Esta técnica pode ser utilizada de forma mais inovadora em conjunto com outras técnicas e em um contexto interdisciplinar (MORÁN; BACICH, 2018, p.14).

Na aprendizagem por projetos, o ponto de partida são desafios iniciais, como a proposição de problemas ou tarefas a serem desenvolvidas para atingir um determinado objetivo, preferencialmente ligado a questões de fora do ambiente escolar. Neste processo, exercitam o pensamento crítico, a criatividade a tomada de decisões e o trabalho em equipe. (MORÁN; BACICH, 2018, p.16).

Para que estas técnicas favoreçam a aprendizagem de todos os alunos sem exceção, é necessário um planejamento aprofundado que leve em conta as características de cada um, além de um acompanhamento constante que pode ser realizado através de uma tutoria, com a atuação de pessoas mais experientes (professores ou tutores) que “desempenham o papel de curadores para que cada estudante avance mais na aprendizagem individualizada” (MORÁN; BACICH, 2018, p.9).

Encarado desta forma, portanto, o ensino híbrido oferece condições para alavancar uma revolução na prática das escolas que assim o desejarem, criando um ambiente realmente inclusivo, em que todos os alunos possam participar efetivamente de todas as atividades da escola. Como nos lembra Mantoan (2003, p.16):

Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Mas será que isto acontece de fato? De que forma a escola deve se planejar para que o uso das tecnologias digitais em geral e do ensino híbrido em particular favoreça a inclusão, ao invés de se tornar mais um obstáculo para que ela ocorra?

Segundo Alba (2007, p.142), o processo de construção da escola inclusiva ainda está em andamento. Concorde Alonso (2013), ressaltando a necessidade de que a inclusão vá além da simples convivência entre alunos com características diferentes no mesmo ambiente escolar, promovendo a efetiva participação de todos no aprendizado coletivo.

Para Mantoan (2003, p.34), o ensino de qualidade pressupõe “a formação de redes de saberes e de relações”, promovendo “o compartilhamento do processo

educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”. É necessário, portanto, garantir que o ensino híbrido seja usado como dinamizador da formação destas redes, pois grande é o risco de que ele seja utilizado de forma excessivamente individualizada, isolando cada aluno em sua própria trajetória através de atividades compartimentalizadas, sem a troca com seus pares e com toda a comunidade escolar.

O desafio é ainda maior considerando-se as diferentes características e necessidades dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem: pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades (ALONSO, 2013). Para cada uma destas condições, é necessário pensar nos apoios necessários, nas características do material (físico ou digital) que será utilizado e em como ele será disponibilizado, na forma como serão desenvolvidas as atividades e na própria natureza destas atividades, nas estratégias que garantirão o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os alunos e na forma de avaliação adequada da aprendizagem adquirida.

A diversidade de recursos utilizados – audiovisuais e impressos, estruturados e não estruturados e de estratégias permite que cada um possa ser contemplado em sua maneira de aprender e participar. O importante é ter em mente que “as flexibilizações e/ou adequações da prática pedagógica deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação, ao convívio”(ALONSO, 2013).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

3.1.1 Levantamento dos documentos nas bases de dados

A pesquisa dos documentos foi feita entre os dias 16 e 17/09/2021, nas bases de dados abaixo indicadas:

a) Scielo

- Query utilizada para pesquisa:

((ti:("blended learning") OR ab:("blended learning") OR ti:("ensino híbrido") OR ab:("ensino híbrido"))) AND ((ti:("inclusive") OR ab:("inclusive") OR ti:("educação inclusiva") OR ab:("educação inclusiva")))

b) Scopus

- Query utilizada para pesquisa:

(TITLE-ABS-KEY ("blended learning") AND
TITLE-ABS-KEY ("inclusive"))
AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR
LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020)
OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR
LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017)
OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR
LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015))

c) Periódicos CAPES

- Pesquisa pelos termos “ensino híbrido” e “educação inclusiva” no título ou no assunto do artigo, no período de 2015 a 2021.

d) Catálogo de Testes e Dissertações CAPES

- Pesquisa pelos termos “ensino híbrido” e “educação inclusiva” no título do artigo, no período de 2015 a 2021.

e) PBi (Portal de Busca Integrada da USP)

- Pesquisa pelos termos “ensino híbrido” e (“educação inclusiva” ou “inclusão”) no título ou no assunto do artigo, no período de 2015 a 2021.
- Pesquisa pelos termos “blended learning” e “inclusive” no título ou no assunto do artigo, no período de 2015 a 2021.

3.1.2 Aplicação dos critérios de seleção e exclusão

Foram identificados 70 documentos, sendo que destes 27 foram excluídos pelos seguintes motivos: estudos em duplicidade (17), idioma não dominado (1), não abordam ensino híbrido (2), não aborda educação inclusiva (1), resumo não disponível (1) e revisão bibliográfica (5).

Na primeira etapa de análise, foi utilizado o seguinte critério de seleção: estudos referentes à utilização do ensino híbrido na educação de pessoas com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem. Um dos textos foi desconsiderado por tratar somente de uma proposta teórica, enquanto outros 27 deixaram de ser selecionados por não mencionarem pessoas com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem. Foram então selecionados 15 textos (APÊNDICE A), para os quais foi realizada a quantificação e classificação a ser apresentada no tópico de análise dos dados.

Para a segunda etapa da pesquisa, foram selecionados os estudos de caso relatando experiências já realizadas em instituições regulares de educação básica e ensino superior, totalizando 6 textos.

Tabela 1 - Relação de estudos selecionados para a segunda etapa da pesquisa
(continua)

Título	Autores	Ano	País	Resultados
Applying movie and multimedia to the inclusive learning and teaching in Germany: Problems and solutions	Bosse, I.K.; Pola, A.	2017	Alemanha	Utilização de recursos multimídia (filmes) criados especificamente para atender a uma proposta de educação inclusiva. Experiência realizada em classes de diferentes escolas, avaliação dos alunos e professores participantes consideraram o resultado positivo.
Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: Análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial	Hernández-Sánchez, A. M.; Carrillo, J. A. O.	2016	Espanha	Avaliação de um curso de especialização em linguagem de sinais através do ensino híbrido em ambiente virtual inclusivo, para alunos surdos e auditivos. O resultado foi avaliado a partir do nível de satisfação dos estudantes, que foi considerado positivo.
Criteria for designing blended learning materials for inclusive education: Perspectives of teachers and producers	Bosse I.K.	2015	Alemanha	Estudo exploratório para levantamento de requisitos para desenvolvimento de recursos multimídia para o ensino híbrido numa perspectiva inclusiva. Avaliação a partir de entrevistas com os professores que utilizaram o material com seus alunos. O resultado pretendido foi obtido (identificação dos requisitos), porém o processo deve continuar sendo aprimorado e ampliado.
Disabled Student Voice on Online Video Lectures: A Small Step towards Blended Learning Approaches in an Inclusive Curriculum Design	Faniglione D.	2016	Reino Unido	Pesquisa em andamento: consulta a universitários com deficiência sobre a utilização de videoaulas previamente gravadas e a utilização da sala de aula invertida. As recomendações dos estudantes foram compiladas e estão sendo utilizadas para readequar os recursos oferecidos e as estratégias adotadas.

(continuação)

Título	Autores	Ano	País	Resultados
Ensino Híbrido de Histologia em Turmas de Inclusão de Surdos	Martins, J. M. R.; Piemonte, M. R.	2020	Brasil	Produção e análise de uma sequência didática para o ensino híbrido em turmas regulares com a participação de alunos surdos, utilizando diversas técnicas. A avaliação da experiência foi feita através da autoavaliação dos alunos, e o resultado foi considerado positivo.
First year undergraduates make use of recordings to overcome the barriers to higher education: evidence from a survey	MacKay, J. R. D.	2020	Reino Unido	Estudo com universitários sobre a utilização de videoaulas no ensino híbrido inclusivo. (alunos com e sem necessidades especiais de aprendizagem). Os alunos com necessidades especiais relataram dificuldades. Foi identificada a necessidade de revisão desta estratégia.

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

3.2.1 Considerações sobre os textos não selecionados na primeira etapa

Quando aplicamos os critérios de seleção aos textos recuperados das bases de dados, verificamos que a grande maioria das pesquisas não selecionadas (27) trata de educação inclusiva, porém sem abordar especificamente a preocupação com a aprendizagem das pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem na utilização do ensino híbrido. Nas pesquisas descartadas, uma preocupação bastante mencionada é com a exclusão causada por fatores sociais: exclusão digital por falta de acesso à internet ou prejuízos à aprendizagem sofridos por não falantes do idioma local.

Aparentemente, embora estes estudos se proponham a discutir propostas inclusivas com a utilização do ensino híbrido, as necessidades específicas de aprendizagem de pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem não são abordadas em profundidade. Isto é bastante preocupante, pois estas condições

exigem recursos de acessibilidade e requisitos específicos no desenho de materiais digitais e analógicos. Sem este cuidado, dificilmente estas propostas poderão ser consideradas realmente inclusivas, já que não atenderão a boa parte do público a que se destinam.

3.2.2 Primeira Etapa

Analisando a quantidade de pesquisas por ano de publicação, verificamos que, apesar da ampla utilização do ensino híbrido e remoto em 2020 e 2021 (ocasionada pela suspensão e limitação das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19), não houve, até agora, um aumento significativo nos estudos publicados sobre o assunto neste período, ao menos no que se refere à perspectiva da educação inclusiva (com a ressalva de que o período considerado foi somente até setembro de 2021).

Figura 1- Textos selecionados para a 1a etapa por ano de publicação



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Com relação aos países em que as pesquisas foram realizadas, percebemos uma distribuição homogênea entre alguns países, sem que haja um destaque

relevante para algum. As duas pesquisas realizadas no Brasil - Dutra (2019) e Martins (2020) - tratam especificamente da inclusão de pessoas surdas.

3.2.3 Segunda Etapa

O critério que utilizamos para considerar uma experiência exitosa ou não é a avaliação dos professores e alunos que participaram das pesquisas. Das seis pesquisas selecionadas para esta etapa final de análise, verificamos que somente três podem ser consideradas exitosas: Bosse (2015); Bosse e Pola (2017), e Hernández-Sánchez e Carrillo (2016). Uma das pesquisas – Faniglione (2016) – ainda se encontra em andamento e MacKay (2020) concluiu que a estratégia adotada deve ser revista.

As seis pesquisas envolveram a produção de materiais especificamente direcionados à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Somente Hernández-Sánchez e Carrillo (2016) objetivou especificamente a formação de professores.

Hernández-Sánchez e Carrillo (2016); Bosse (2015), e Bosse e Pola (2017) mencionam a personalização – uma das características mais positivas do ensino híbrido – como parte da estratégia. Tanto Hernández-Sánchez e Carrillo (2016) quanto Bosse (2015) citam a diversidade de recursos de aprendizagem oferecidos, outra característica que faz parte das boas práticas em ensino híbrido.

Duas pesquisas restringiram-se às adaptações voltadas a alunos surdos: Hernández-Sánchez e Carrillo (2016) e Martins e Piemonte (2020). Bosse (2015) e Bosse e Pola (2017) abordam diversos tipos de deficiência/dificuldades de aprendizagem. Já Faniglione (2016) e MacKay (2020) não abordam tal aspecto.

Com relação ao nível de ensino dos alunos que participaram das pesquisas, a predominância é do ensino superior (4 pesquisas), seguido pelo ensino médio (3 pesquisas). Apenas uma das pesquisas foi direcionada ao nível fundamental.

Tabela 2 - Relação de estudos selecionados na segunda etapa por nível de ensino pesquisado

Autores	Ano	Nível de Ensino
Bosse, I.K.; Pola, A.	2017	Médio e Especial
Hernández-Sánchez, A. M.; Carrillo, J. A. O	2016	Superior
Bosse I.K.	2015	Fundamental e Médio
Faniglione D	2016	Superior
Martins, J. M. R.; Piemonte, M. R.	2020	Médio
MacKay, J. R. D.	2020	Superior

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

A utilização das seguintes metodologias foi explicitamente apontada: a sala de aula invertida em Faniglione (2016) e as atividades investigativas em Martins e Piemonte (2020). Somente Hernández-Sánchez e Carrillo (2016) mencionaram especificamente a relevância dos trabalhos em grupo e da tutoria. A autoavaliação como recurso pedagógico foi utilizada apenas por Martins e Piemonte (2020).

As técnicas explicitamente mencionadas foram:

- Interação via fórum em Hernández-Sánchez e Carrillo (2016);
- Atividade de pesquisa com código QR, jogos e webquest em Martins e Piemonte (2020);
- Recursos multimídia em Martins e Piemonte (2020); Bosse (2015); Bosse e Pola (2017) e Faniglione (2016).

Uma observação importante é que duas das pesquisas - Bosse (2015) e Bosse e Pola (2017) - fazem parte de um mesmo estudo: elas foram aqui quantificadas e analisadas em separado pois apresentam objetivos e abordagens complementares, sendo que ambas obtiveram dados relevantes e diversos entre si.

4 CONCLUSÕES

O objetivo inicial desta pesquisa era investigar as possibilidades e limitações do ensino híbrido na inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares da educação básica e ensino superior, mapeando e analisando as práticas neste contexto.

Devido ao baixo número de estudos encontrado, não podemos tecer conclusões sobre a eficácia ou não das metodologias identificadas. O fato de não haver um número significativo de pesquisas com este objetivo, porém, indica que este público não tem sido tratado com a devida prioridade, ao menos no que se refere a pesquisas científicas e acadêmicas. Isto não quer dizer que experiências positivas não estejam acontecendo, mas sim que, se elas acontecem, não estão sendo devidamente registradas e analisadas.

Analisando os textos que não foram selecionados já na primeira etapa desta pesquisa, percebemos que é bastante presente a preocupação com as dificuldades de acesso à internet e outras causadas pela desigualdade social em diversas partes do mundo. Esta questão é altamente relevante para a construção de uma escola inclusiva. Entretanto, além de acesso, é necessário garantir acessibilidade, caso contrário corremos o risco de até mesmo reverter bons resultados obtidos em instituições de ensino onde a inclusão já ocorre com sucesso.

A presença da tecnologia e do ensino híbrido nas escolas tende a expandir-se cada vez mais nos próximos anos. Portanto, é fundamental que as experiências em andamento sejam analisadas, registradas e publicizadas, e que novos estudos sejam propostos e realizados, identificando técnicas, estratégias e práticas que permitam que o ensino híbrido seja utilizado como uma ferramenta que facilite a inclusão, ao invés de dificultá-la ainda mais.

REFERÊNCIAS

ALBA, Carmen. **Uma educação sem barreiras** tecnológicas – TIC e educação inclusiva. in: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle.

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Nova Escola, São Paulo, 01 de fevereiro de 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em 18/10/2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. in: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Edição do Kindle.

BACICH, Lilian; MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Edição do Kindle.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 17/10/2021.

COSTIN, Claudia. **Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovado?** Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 de junho de 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2020/06/voltar-a-escola-com-um-ensino-tradicional-ou-renovado.shtml>. Acesso em 17/10/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2020.

MORÁN, José. **Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje**. in: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Edição do Kindle.

MORÁN, José; VALENTE, José Armando. **Educação a distância** (Pontos e contrapontos). Summus Editorial, 2015. Edição do Kindle.



PIRES, Raquel Pinho. **O Impacto das TIC no Sucesso Educativo de Alunos com Autismo**. Lisboa, 2014. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6464/1/RaquelPires.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2021.

SOUZA, Ludmilla. **Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia**. Agência Brasil, São Paulo, 14 de julho de 2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>. Acesso em 17 de outubro de 2021.

APÊNDICE A – Estudos analisados na primeira etapa da pesquisa

Tabela 32 – Relação dos estudos analisados na primeira etapa da pesquisa

(continua)

Título	Autores	Ano	País	Seleção para a segunda etapa
Adoption of blended learning technologies in selected secondary schools in Cameroon and Nigeria: Challenges in disability inclusion	NGANJI, J.T.; NGGADA, S.H.	2015	Nigéria/Camarões	Não selecionado: texto completo indisponível, resumo não permite analisar resultados.
Applying movie and multimedia to the inclusive learning and teaching in Germany: Problems and solutions	BOSSE, I. K.; POLA, A.	2017	Alemanha	Selecionado.
Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: Análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial	HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, A.M.; CARRILLO, J. A. O.	2016	Espanha	Selecionado.
Blended Learning Environments in Inclusive Education at the University	ZHANG, Y.; REBRINA, F.; SABIROVA, F.; AFANASEYA, J.	2020	China/ Rússia	Não selecionado: não se trata de um estudo de caso.
Criteria for designing blended learning materials for inclusive education: Perspectives of teachers and producers	BOSSE, I.K.	2015	Alemanha	Selecionado.
Disabled Student Voice on Online Video Lectures: A Small Step towards Blended Learning Approaches in an Inclusive Curriculum Design	FANIGLIONE, D.	2016	Reino Unido	Selecionado.

(continuação)

Título	Autores	Ano	País	Seleção para a segunda etapa
E-learning and flipped classroom in inclusive education course design for teachers training	ZAFIROVA-MALCHEVA, T.; BOYTHEV, P.; STEFANOVA, E.; MIHNEV, P.; STEFANOV, K.	2019	Bulgária	Não selecionado: público-alvo não são pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.
Embedding and Sustaining Inclusive Practice to Support Disabled Students in Online and Blended Learning	PEARSON, V; LISTER, K; MCPHERSON, E.; GALLEN, A. M.; DAIES, G.; COLWELL, C.; BRADSHAW, K.; BRAITHWAITE, N; COLLINS, T.	2019	Reino Unido	Não selecionado: não se trata de um estudo de caso.
Ensino híbrido de histologia em turmas de inclusão de surdos	MARTINS, J. M. R.; PIEMONTE, M. R.	2020	Brasil	Selecionado.
Evaluating an inclusive blended learning environment in EFL: a flipped approach	ANDUJAR, A.; NADIF, F.Z.	2020	Espanha	Não selecionado: avaliação somente da parte on line do programa, e não da parte presencial.
First year undergraduates make use of recordings to overcome the barriers to higher education: evidence from a survey	MACKAY, J. R. D.	2020	Reino Unido	Selecionado.
Flipped classroom instruction for inclusive learning	ALTEMUELLER, L.; LINDQUIST, C.	2017	Reino Unido	Não selecionado: não se trata de um estudo de caso.

(continuação)

Título	Autores	Ano	País	Seleção para a segunda etapa
O ensino híbrido: alternativa para a educação inclusiva de surdos	DUTRA, A. A	2019	Brasil	Não selecionado: não se trata de um estudo de caso.
Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment	ODINTSOVA, M. A; KULYATSKAY A, M.G	2019	Rússia	Não selecionado: texto completo indisponível, não consta avaliação no resumo.
Rotation stations for a blended approach	LONIGRO, M.	2021	Itália	Não selecionado, não se trata de um estudo de caso.

Fonte: Elaboração do autor, 2021.