

Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender

  **Alessandra Maieski**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

alessandra.maieski@ufmt.br

  **Ana Lara Casagrande**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

analaracg@gmail.com

  **Katia Morosov Alonso**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

katia.ufmt@gmail.com

Resumo: O artigo objetiva problematizar as imprecisões na definição de Educação Híbrida (EH) frente à Política Nacional de Educação Digital (PNED) e o uso das Tecnologias Digitais na Educação. Por meio de uma revisão bibliográfica e documental, propõe-se um ensaio que defende uma política educacional sólida para EH, sustentada em práticas pedagógicas que priorizem a interação, o diálogo e a colaboração. Entre os resultados, destaca-se a necessidade de superar a visão simplista da EH como mera combinação de presencial e a distância, ressaltando a importância da PNED incorporar diretrizes evidentes para a EH, alinhadas à Cultura Digital, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais na Educação; Educação Híbrida; Cultura Digital; Política Nacional de Educação Digital.

Hybrid Education, Digital Education and Brazilian contexts: much to debate and learn

Abstract: The article problematizes the inconsistencies in the definition of Hybrid Education (HE), in the face of the National Digital Education Policy (NDEP) and the use of Digital Technologies in

Education. Through a bibliographic and documentary review, an essay is proposed that defends a solid educational policy for HE, supported by pedagogical practices that prioritize interaction, dialogue and collaboration. Among the results, the need to deconstruct the simplistic view of HS as a simple combination of face-to-face and distance learning is highlighted, emphasizing the importance of the NDEP incorporating evident guidelines for EH, aligned with Digital Culture, in contemporary time.

Keywords: Digital Technologies in Education; Hybrid Education; Digital Culture; National Digital Education Policy.

Educación híbrida, educación digital y contextos brasileños: mucho que debatir y aprender

Resumen: El artículo problematiza las imprecisiones en la definición de Educación Híbrida (EH), frente a la Política Nacional de Educación Digital (PNED) y el uso de las Tecnologías Digitales en la Educación. A través de una revisión bibliográfica y documental, se propone un ensayo que defiende una política educativa sólida para la EH, apoyada en prácticas pedagógicas con interacción, diálogo y colaboración. Entre los resultados, se destaca la necesidad de no considerar la EH como una mera combinación del presencial y a distancia, enfatizando que el PNED incorpore lineamientos evidentes para la EH, alineados con la Cultura Digital, en la contemporaneidad.

Palabras clave: Tecnologías Digitales en la Educación; Educación Híbrida; Cultura Digital; Política Nacional de Educación Digital.

Recebido em: 04/07/2024

Aceito em: 17/10/2024

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a Educação Híbrida (EH) no campo educacional ganhou novos contornos com a pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, sobretudo na retomada das atividades presenciais (suspensas para a contenção da contaminação). Esse período é considerado um marco temporal, já que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) fez emergir experiências que levaram a certa confusão sobre EH.

O escrito se constitui como ensaio e está metodologicamente pautado em estudos desenvolvidos por teóricos que discutem a temática e em documentos legais, de modo a aglutinar ideias, críticas, reflexões, problematizando algumas questões sobre a temática. Antes de se propor premissas, é necessário acumular entendimentos que possam, aí sim, fundamentar aprendizagens que impliquem expectativas sobre possíveis organizações didático-pedagógicas que expressem os desafios postos na contemporaneidade.

Assim sendo, identifica-se a permanência de incompreensões sobre o conceito de EH, abordando, ainda, a presença das Tecnologias Digitais (TD) na educação como um sinônimo dessa abordagem. Nesse cenário, ainda, há a discussão sobre a Política Educacional de Educação Digital (PNED) - (governo Lula 2023-2026), cujo projeto foi aprovado pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática e prevê ações de ampliação do acesso à tecnologia em cinco frentes: inclusão digital, educação digital, capacitação, especialização digital e pesquisa digital, que fazem parte do debate aqui mobilizado.

Nesse viés, este texto nasce da necessidade de se problematizar a temática, enfatizando sua complexidade e a importância de uma compreensão mais abrangente, isso porque os documentos oficiais que tratam sobre o assunto apresentam entendimentos superficiais e podem gerar equívocos e implicações nas tomadas de decisões institucionalmente. Vale ressaltar que as políticas públicas se tornam imprescindíveis em uma sociedade que se pretende democrática e que promove uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Por isso, é necessária uma compreensão ampliada que envolve, além da pandemia, a Educação a Distância (EaD) no bojo da confusão conceitual, compreendendo-a como modalidade educacional, segundo a legislação brasileira, cujas experiências do processo de ensino-aprendizagem ocorrem a partir da interação multidirecional e colaborativa, com mediação pedagógica ancorada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nas Tecnologias Digitais (TD), com polos de apoio presenciais distribuídos pelo país. Além disso, é notável que as TD desempenharam um papel fundamental na

manutenção das atividades educacionais. Diante disso, é natural questionar como essas tecnologias continuarão a influenciar o cenário educacional no futuro. No entanto, é crucial destacar que a EH não pode ser reduzida ao mero uso de TD de forma instrumental e tecnocêntrica, pois, assim, corre-se o risco de reforçar práticas educacionais tradicionais revestidas com um verniz digital, sem provocar mudanças reais no processo de ensino-aprendizagem.

Em busca de verificar os (des)entendimentos e aprofundar a abordagem da temática, respalda-se em autores que a discutem, problematizando a simplificação na ideia de mescla entre presencial e a distância como definidor da EH, bem como a confusão na normativa que trata da questão e as concepções que permeiam a política pública (ou sua inexistência) em relação à educação digital.

Conforme destacam Velloso, Mill e Moreira (2023), as fronteiras entre as modalidades educacionais estão progressivamente desfazendo-se. As distinções se tornam cada vez mais difusas, com estudantes presentes fisicamente em uma sala de aula enquanto continuam conectados à internet em seus dispositivos móveis. Eles participam em ambientes virtuais, mas com encontros presenciais esporádicos, cursando disciplinas presenciais combinadas com outras a distância. É visível que, em uma única atividade, há vivências de momentos síncronos combinadas com interações assíncronas, trazendo para a sala de aula presencial as experiências adquiridas em espaços virtuais. A formação desses sujeitos ocorre em uma reciprocidade constante entre o on-line e o off-line, de forma tão integrada que a separação nítida entre eles vem tornando-se praticamente impossível.

Diante disso, estabelece-se a pergunta: haveria, afinal, fronteiras definitivas entre os diferentes modos de se organizar o processo formativo considerando o uso mais intenso das TD nos processos de formação?

O presente trabalho não propõe respostas absolutas, a ideia é debater e refletir sobre possíveis entendimentos e as novas formas pelas quais se organizam os processos de formação em contextos fluídos e em fluxo presentes na denominada Cultura Digital (CD).

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Abordar as discussões que permeiam as TD na educação exige compreender a imersão da sociedade na CD, portanto, com sujeitos praticantes de uma cultura que representa um conjunto de práticas, valores e interações constituídos historicamente por meio da intersecção de diferentes elementos, que influenciam (desde a 2ª guerra mundial) os aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais (Gere, 2008), transformando a maneira como se aprende, se comunica e se estabelece

relação com o conhecimento e com os outros.

A tendência que se desenha é a de enxergar a CD caracterizada apenas pela evolução tecnológica, ignorando todas as nuances que a constituem. Essa visão reducionista, muitas vezes, limita a compreensão do verdadeiro potencial das TD na educação, reduzindo-as a ferramentas operacionais e desconsiderando a necessidade de um planejamento pedagógico que integre sua compreensão criticamente às práticas pedagógicas com os objetivos educacionais.

Por um lado, é inegável que as TD trazem desafios aos processos de ensino-aprendizagem, por outro, envolve um universo de possibilidades ao permitir a convergência de dispositivos, recursos e de mídias digitais plurais. Todavia, para que se contribua para a formação do sujeito social, é importante que sejam levados em consideração aspectos como: políticas públicas planejadas e estruturadas que promovam o uso das TD; investimentos por parte dos órgãos públicos, tanto em infraestrutura como em pessoal, sem desconsiderar a desigualdade social de acesso a elas e à internet, pois não basta ter o acesso em si, mas promover condições de disseminá-lo com qualidade.

Nesse meandro, é oportuno registrar que as TD incluem uma variedade de recursos e dispositivos que possibilitam acesso, processamento, armazenamento e compartilhamento de informações nas mais diversas áreas do conhecimento, além de possibilitar a comunicação e a interação entre sujeitos que estão distantes do mesmo espaço-tempo, rompendo com as barreiras físicas tradicionais da educação. De todo modo, deve-se levar em conta não apenas a inserção tecnológica como uma ferramenta de suporte, mas também a formação crítica dos sujeitos na CD.

Levando isso em consideração, Castells (2016) alertou que, na sociedade da informação, boa parte das interações sociais se constitui em rede, desse modo, as relações impulsionam e são impulsionadas pelas TD, extrapolando tempos e espaços de formação e impactando nossa própria compreensão de mundo. Nesse sentido, por óbvio, a mobilização delas tem repercussão significativa na educação ao engendrar novas e outras possibilidades de ensinar e de aprender.

A formação docente inicial e contínua são pontos focais no debate, estando relacionadas, sem dúvida, à autonomia, ao diálogo, à cooperação, à interação e à mediação, compreendidas no contexto de uma sociedade cada vez mais conectada. Acredita-se que a inserção das TD na educação esteja intrinsecamente relacionada à sua função social, de modo a superar a visão do docente como transmissor de conhecimento, autoridade máxima e noção de meio como fim.

Quanto à atuação dos sujeitos, Pretto (2011, p. 101) aborda os processos do fazer colaborativo no campo educacional, considerando-os “de fundamental importância já que possibilitam, potencialmente, a compreensão de que os aparatos tecnológicos contemporâneos, construídos e

desenvolvidos historicamente, constituem-se elementos que contribuem com a construção de outras práticas sociais”.

Assim, (re)pensar o processo educativo na contemporaneidade é trabalhar com perspectivas outras, com problemáticas bastante novas, ainda sem respostas, constrangendo-nos, como faz Pretto (2011), a lidarmos com a ideia de “educações”, ou seja, não haveria um modo apenas de organizá-la, mas possibilidades diversas de constituição.

Nesse sentido, com relação à pandemia da Covid-19, e o que foi amplamente debatido como despreparo para lidar com as TD na educação, acabou refletindo em como a as instituições educacionais, de modo geral, desconheciam (e desconhecem), as possibilidades de trabalho com as TD como potencializadoras da mediação pedagógica, justamente por viabilizarem espaços do e para o diálogo educativo.

Assim, a mobilização do uso das TD em âmbito educacional tem o potencial de contribuir no desenvolvimento de “competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento” (Tezani, 2011, p. 36).

Nessa percepção, a integração das TD nas práticas pedagógicas possibilita a participação ativa dos estudantes em um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado, ampliando suas oportunidades e potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

De modo algum se trata de defender a sua utilização de forma instrumental, mas sim a de incluí-las como alternativas para o trabalho pedagógico, considerando as apropriações culturais de nosso tempo no contexto digital, pois

Em tempos de enormes mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o off-line e o on-line, do reconhecimento de que vivemos numa nova ordem social, cultural, econômica, política e até ética e da vertiginosa evolução das tecnologias deparamo-nos com a necessidade de redefinir o paradigma educacional (Moreira, 2018, p. 6).

Essa redefinição inclui a adoção de estratégias diversificadas que promovam a interdisciplinaridade, a colaboração e o pensamento crítico, aproveitando as TD para enriquecer o processo educacional e torná-lo mais dialógico e interativo.

Ademais, há outros conceitos abordados que também merecem ser problematizados, como o fato de a CD ter implicações na EH e nas políticas públicas. A CD, ao transformar as dinâmicas de

produção e circulação do conhecimento, desafia as estruturas tradicionais de ensino-aprendizagem, a reconfiguração das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. No entanto, essa reconfiguração nem sempre ocorre de forma articulada e refletida, como se observa nas discussões que seguem.

3 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: (DES)ENTENDIMENTOS

Refletir sobre a EH é, ao mesmo tempo, complexo e desafiador, pois envolvem muitos equívocos desde a sua nomenclatura até a sua própria definição, especialmente no que tange aos documentos oficiais brasileiros que tratam sobre o tema.

Embora não seja foco alongar no tema do ERE, é necessário contextualizar como se chega à discussão da EH. Durante o período da pandemia da Covid-19, as instituições educacionais, como um todo, incluindo docentes, estudantes, técnicos e demais profissionais envolvidos, repensaram o modo de organização didático-pedagógica das aulas presenciais para o on-line, devido à obrigatoriedade do distanciamento social imposto pela pandemia.

O ERE possibilitou a flexibilização curricular por meio do uso intenso das TD. Com o passar do tempo, e a pandemia estabilizada por conta da campanha vacinal efetiva, as instituições educacionais foram, aos poucos, voltando às práticas pedagógicas usuais anteriores, assentadas principalmente na presencialidade.

Todavia, aflorou-se uma nova realidade nas instituições educacionais no século XXI pós-pandemia, denominada de Educação Híbrida. O documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado “Hybrid Education, Learning, and Assessment: a reader – an overview of frameworks, issues and developments in light of COVID-19 and the way forward”¹, reconhece que as muitas práticas efetivadas durante a pandemia deram substância e impulso para novos desenvolvimentos de práticas pedagógicas em modos híbridos (Unesco, 2023). Mas do que se trata, propriamente? Para responder a tal questionamento, é importante, a priori, esclarecer que ERE, EH e EaD não são sinônimos, assim como há equívoco em se considerar flexibilização curricular como EH, pois cada qual tem suas peculiaridades.

Um ponto caro à reflexão, nesse sentido, é o alerta da simplificação de que a EH articula atividades presenciais e não presenciais com mescla de atividades, como se apresenta nas Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida: “decorrente da integrada articulação de atividades educacionais

¹ Tradução livre: “Educação Híbrida, Aprendizagem e Avaliação: uma leitura - uma visão geral das estruturas, questões e desenvolvimentos à luz da COVID-19 e o caminho a seguir”.

presenciais e não presenciais, mesclando com atividades curriculares concretizadas em outros momentos e espaços” (Brasil, 2021, p. 7).

Tal definição acaba por empobrecer as compreensões acerca dessa temática que está na ordem do dia. Moran (2015), por exemplo, aborda a complexidade sobre o conceito da EH, indicando que, no campo educacional, há vários tipos de misturas: de saberes, valores e de metodologias, envolvendo desafios, atividades, projetos, entre outros; de tecnologias e de articulação de processos mais formais com os informais, de educação aberta e em rede.

Um segundo aspecto importante é a confusão de nomenclaturas e definições apresentadas pelos próprios órgãos públicos. Por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil publicou as Diretrizes Gerais para a oferta do que se denomina de Aprendizagem Híbrida (Brasil, 2021). Chama-se a atenção para a variedade de nomenclatura para tratar da hibridização no âmbito educacional, que variará entre ensino, aprendizagem e, o que se considera aqui mais apropriado, EH. No referido documento, a EH é caracterizada como

[...] articulação de atividades educacionais presenciais e não presenciais, mesclando com atividades curriculares concretizadas em outros momentos e espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educacionais síncronas e assíncronas, mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2021, p. 7).

Percebe-se que essa diretriz permanece no campo raso da compreensão de revezamento, alternância e/ou combinação entre presencial e a distância sem maior aprofundamento. A própria terminologia ‘Aprendizagem Híbrida’ ou mesmo ‘Ensino Híbrido’, como aparece no documento, apontam um certo deslocamento do foco do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, considera-se, neste texto, como terminologia apropriada: Educação Híbrida, justamente por denotar um processo mais amplo e que vai além do ensino em si.

Há de se levar em consideração, quando se fala em processos de ensino-aprendizagem, que os sujeitos são praticantes culturais imersos na CD, na qual as interações, as mediações, a colaboração e o diálogo ocorrem *in continuum*. Corroborando esse entendimento, Christensen, Horn e Staker (2013) consideram a EH um programa de educação formal, parte on-line e parte em um espaço físico subsidiado pelo tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo. Nesse mesmo viés, é definida também por Lencastre (2013) como uma diversidade e variedade de combinações.

O fato é que as práticas pedagógicas, durante a pandemia da Covid-19, por meio do uso intenso das TD nos processos formativos, impulsionaram transformações na educação, assim, um novo olhar emergiu no período pós-vacina acerca da EH com inspiração em novos fazeres pedagógicos.

Importante observar que se considera que a EH extrapola a bricolagem entre presencialidade e a distância, “rompe fronteiras não só de tempo e espaço, mas também de formas e métodos de ensino e da concepção da aprendizagem que passa a ser ampliada para diversas experiências que os alunos vivenciem dentro ou fora do ambiente educacional” (Lima; Rodrigues; Cruz, 2021, p. 64).

O terceiro ponto sobre o qual se reflete diz respeito ao equívoco de se considerar a EH como uma metodologia de aprendizagem, conforme apresentam as Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida: “com a flexível metodologia da Aprendizagem Híbrida, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes” (Brasil, 2021, p. 12).

Considerar a EH apenas como uma metodologia de aprendizagem é reduzir sua complexidade e seu potencial transformador, pois ela não é apenas uma técnica ou conjunto de práticas a serem seguidas; integra várias dimensões do processo educativo, incluindo TD, pedagogia, organização escolar e desenvolvimento profissional dos educadores. Sob o ponto de vista de Veloso, Mill e Moreira (2023), a EH é, também, um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e integrado, aliado às TD e extrapola a perspectiva de mesclar duas modalidades. Portanto a EH:

Não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e *online*, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (Moran, 2015, p. 28).

A implementação da EH não deve apenas focar na superação dos limites percentuais e na liberdade metodológica, mas na criação de estratégias que facilitem o engajamento efetivo e o desenvolvimento contínuo de todos os participantes. Moran (2015) nos lembra que, para que a EH seja realmente transformadora, é necessário um esforço constante para motivar os estudantes, apoiar os docentes e assegurar que as novas práticas educacionais não só encantem, mas proporcionem resultados tangíveis e inclusivos para todos.

Nessa conjuntura, concorda-se que a EH não seria um método, por não ter procedimentos específicos e universalizáveis que a caracterizem conforme as reflexões postas. Santinello, Costa e Santos (2020, p. 3), por exemplo, abordam-na como um “tipo de recurso pedagógico”. Um componente importante, neste momento, parece ser justamente a avaliação de um plano estratégico, com as condições de cada contexto, para que as instituições escolares promovam as mudanças no sentido de incorporar as TD às práticas pedagógicas.

Nesse caso, há discordâncias essenciais. As TD, como as compreendemos, implicariam em (re)significações profundas do fazer institucional e docente, sobretudo aos relacionados às bases de organizações didático pedagógicas que sustentassem, segundo Casagrande, Maieski e Alonso (2023) o necessário diálogo educativo/formativo.

Horn e Staker (2015, p. 35) consideram que se trata de “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*. O estudante tem algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo”. Embora, assim, imperioso destacar que o processo de ensino e aprendizagem é relacional, seus participantes evocam sempre processos de interação e mediação como já nos ensinou Vigotski (2000), os controles, portanto, são secundários, implicando as TD para este contexto: os das relações.

Sendo assim, entende-se que é preciso transcender a bricolagem entre presencial e a distância, compreendendo a EH como parte de um processo de ensino-aprendizagem vinculado às demandas contemporâneas, imbricadas por princípios teóricos e procedimentos que articulam fazeres pedagógicos frente às potencialidades das TD na educação. Isto é, falar em mescla entre presencial e a distância consiste em uma simplificação conceitual.

Nesse sentido, a definição mais apropriada para EH, neste momento, condiz com um modo de organização coletivo do processo de ensino-aprendizagem, incluindo estratégias e metodologias combinadas entre o presencial, on-line e off-line, supondo a utilização delas em consonância com a CD, e a fim de alcançar a qualidade socialmente referenciada.

Tal definição está calcada na Rede de Pesquisa Internacional denominada Qualidade e regulamentação no contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância no Brasil e na América do Sul, cujo objetivo é desenvolver estudos e pesquisas sobre aspectos relacionados à qualidade e processos regulatórios no contexto da educação aberta, flexível e a distância no Brasil e na América do Sul.

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL

Questionar a educação a que Paulo Freire (autor considerado subversivo pelo regime militar – período pós 1964) chamou de bancária, transmissiva, em que se depositam conteúdo para sacar os investimentos ao final de determinado período, centrada em resultados vinculados a dados numéricos e não à aprendizagem (Freire, 1987) é algo relevante, não que esse movimento seja inédito ou recente.

No entanto, ele se torna mister quando se percebe o impacto do que se pode chamar de

“decoreba” na compreensão do papel da escola e da docência frente a tantas redes sociais e plataformas digitais disponíveis, na época em que os vídeos dos influenciadores digitais hipnotizam (às vezes literalmente, por meio da liberação de dopamina que gera horas de navegação sem rumo), gerando curtidas e muitos seguidores.

É forçoso não curvar a vara para o outro extremo e pensar a docência como animação e a sala de aula como espaço para competir com danças coreografadas, vídeos bem editados/animados e memes (textos escritos ou imagéticos em que se produz efeito de humor) nas redes sociais, porque o estudo realmente requer concentração e esforço. Pena, Gonçalves e Oliveira (2022, p. 1676) analisam o período pandêmico mais recente, observando como os desafios existentes antes dele se aprofundaram em meio a “um campo ‘minado’ de disputa de poderes, lucros e de desigualdade de acesso à educação” frente à imposição de mobilização das TD.

Aproveita-se para dar ênfase ao processo de ensino-aprendizagem institucionalizado, com diretrizes e pressupostos assentados na política educacional brasileira. Não mobilizar os termos da aula como show, não significa vislumbrar uma educação conteudista, centrada na figura docente, o que funcionou por certo tempo, no sentido de que era uma prática naturalizada, considerada apropriada, sem saudosismo de que era eficiente.

O que se ouve elogiosamente deve ser relativizado pelo tempo em que poucos acessavam a escola, a ponto de não ser possível resgatar se os resultados vinham dos privilégios sociais e econômicos outros ou da cartilha, do decorar as informações, do cuspe, do giz e da palmatória.

Note-se que, antes de se abordar a PNED, é candente a compreensão da educação na qual se acredita para que o digital não se constitua um cavalo de Tróia (como a estratégia do presente grego, que foi decisiva na conquista da cidade) pronto para corroer a concepção do objetivo da educação desde dentro, como síntese da vinculação entre educação, inovação e produtivismo, na consolidação de uma visão claramente economicista, sem preocupação de vinculação desses objetivos ao desenvolvimento da cidadania.

Salvaguarda-se uma educação de qualidade com referência no social e voltada para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, cujos cidadãos a cocriam de modo ativo, não apenas por meio do voto, ou seja, compreende-se a democracia de modo que se transcenda a participação em períodos eleitorais especificamente estabelecidos. Recorre-se à definição de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 34), quando discorrem sobre o fato de a população requerer “uma escola de qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte como direitos universais”.

Nesse sentido, acredita-se ser pertinente discutir o que se chama de educação digital,

principalmente considerando o momento pelo qual a sociedade passa, de intensificação do debate sobre Inteligência Artificial (IA), algoritmos e correlatos. O Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT), criado por um laboratório de pesquisas em Inteligência Artificial (IA), chamado *OpenAI*, por exemplo, evidencia a urgência de debates sobre criação, limites da autoria e competências digitais.

Entre as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica (EB) está a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo digital para entender e explicar a realidade e a utilização de diferentes linguagens. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionado ao Ensino Médio, afirma-se que o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da CD devem também ser priorizadas (Brasil, 2018). Vê-se que as diretrizes curriculares nacionais vigentes abordam os novos letramentos, afirmando que “é preciso considerar a cultura digital” (Brasil, 2018, p. 478).

O Projeto de Lei n.º 4.513/2020 é o gérmen da iniciativa de criação de promoção da inclusão digital, letramento e cidadania, com o objetivo de atender às necessidades dos diferentes grupos populacionais. O projeto, aprovado na Câmara dos Deputados em agosto de 2022, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - visando que os currículos da EB incorporem as competências digitais, a partir do Ensino Fundamental.

A Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, norma gerada a partir do referido projeto, institui a PNED e, como previsto, altera a LDB, além da Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997, a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, e a Lei n.º 10.753, de 30 de outubro de 2003. A política, cuja prioridade é a população mais vulnerável, é definida como um conjunto articulado de programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, com a finalidade de “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais” (Brasil, 2023, art. 1º).

A estruturação e os objetivos da PNED são definidos em quatro eixos. O primeiro deles é a Inclusão Digital, desenvolvido conforme as estratégias de promoção: de competências digitais e informacionais; de ferramentas on-line de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais; de treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, incluídos os grupos de cidadãos mais vulneráveis; da facilitação ao desenvolvimento e ao acesso a plataformas e repositórios de recursos digitais; de processos de certificação em competências digitais e de implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais (Brasil, 2023, art. 2º).

Tal inclusão é premente quando se considera o que Santos e Torres (2021, p. 10) chamam de

“vida hiperconectada”, em que se dilui a “separação entre estar conectado e desconectado das redes digitais, o que altera a relação com os sujeitos, a sociedade, a política, a cultura e a educação”.

O segundo, a Educação Digital Escolar, cujo objetivo informado é o de garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, deve estar em consonância com a BNCC (Brasil, 2023, art. 3º).

Efetivamente, a BNCC em vigor, documento normativo, reconhece a CD e a promoção de novas formas de interação multimidiática, multimodal e de atuação social em rede, de maneira que considera fundamental a compreensão e incorporação, por parte da escola, das “novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na Cultura Digital” (Brasil, 2018, p. 57). Percebe-se, assim, um alinhamento entre as diretrizes da Base com o segundo eixo estabelecido na PNED.

Reforce-se que a Educação Digital Escolar não necessitaria incorrer no risco de considerar as TD à redenção dos problemas observados na educação, pois são mais profundos e vinculados a aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Para Moreira e Schelemmer (2020), faz-se necessária uma mudança de paradigma, com mobilização baseada no diálogo, na interação, na colaboração, na interatividade, na cooperação e no compartilhamento.

É visando minorar tal abismo que está estabelecido o terceiro eixo, Política e a Capacitação e Especialização Digital, relacionado ao mundo do trabalho, constituindo seu objetivo capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mesmo.

Dentre as estratégias prioritárias para viabilizá-lo estão: o fortalecimento e a ampliação da rede de cursos de mestrado e de programas de doutorado especializados em competências digitais; a promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras; a qualificação digital de servidores e funcionários públicos, com formulação de política de gestão de recursos humanos que vise a combater o *déficit* de competências digitais na administração pública (Brasil, 2023, art. 4º).

Nota-se, assim, que há implicações para a Educação Superior (ES), quando se observam as estratégias da Política e a Capacitação e Especialização Digital, no que diz respeito à pós-graduação e à formação de professores (graduação). De fato, há um papel das universidades, aqui, ênfase dada às públicas, na configuração de práticas pedagógicas que valorizem os letramentos digitais.

O último eixo é a Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação, que pretende desenvolver e promover Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) acessíveis e inclusivas, por meio, entre outras: do incentivo à geração, organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta; da criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TIC e em tecnologias habilitadoras (Brasil, 2023, art. 5º).

Quanto às TIC, cuja defesa é de que sejam incentivadas, lembra-se que, neste texto, considera-se o conceito de TD, pois é um termo mais abrangente na contemporaneidade permeada pela CD e de todo modo compreende às TIC. É oportuno evidenciar que TD e TIC não são sinônimos, a diferença entre os termos reside principalmente no escopo e na aplicação de cada um. Enquanto a TD refere-se a qualquer tecnologia que utilize sistemas eletrônicos e digitais para processar, armazenar e transmitir dados. Isso inclui uma ampla gama de dispositivos e recursos, como computadores, *smartphones*, *tablets* e softwares. Por outro lado, a TIC é um subsetor da TD que especificamente abrange os sistemas e dispositivos utilizados para transmitir e compartilhar informações. Engloba não apenas os dispositivos digitais, mas as redes de comunicação, como a internet, redes móveis, e infraestruturas de telecomunicação.

Nesse mote, o debate sobre direitos autorais e licenciamento está relacionado à produção de ciência aberta, discussão pertinente atualmente, pois o sistema estruturado de comunicação científica, vivido até recentemente, não figura o mais apropriado, pelo menos não diante dos novos recursos de produção e práticas de compartilhamento. Os Recursos Educacionais Abertos (REA), por exemplo, são materiais de licença permissiva, com possibilidade de acesso e reuso das informações.

Quanto às fontes de recursos para financiamento da PNED, são descritas as seguintes: dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025; Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações, mas também estão previstas doações públicas ou privadas, sendo que se propugna que poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nos termos de regulamentação específica (Brasil, 2023, art. 11º).

Uma ressalva crucial diz respeito à participação do setor privado, mesmo aquele indicado sem fins lucrativos, em políticas públicas, pois pode caminhar para uma estratégia de afastamento do Estado com sua incumbência. Tal participação, mais recentemente, é observada por Pena, Gonçalves

e Oliveira (2022) no período da pandemia de Covid-19 na educação. Os autores identificam o envolvimento dos grupos empresariais e instituições privadas no processo de formulação de políticas públicas educacionais, com foco na eficiência da escola e da educação, desconsiderando seus fins.

A ideia, em se tratando especificamente do financiamento da PNED, é a de que os recursos para provisão da política estejam no planejamento estatal, o que confere segurança à sua operacionalização. Quando se trata dessa garantia, está se fazendo referência ao direito do cidadão assegurado por meio da responsabilidade do poder público com determinada política.

Percebe-se que a PNED se esquivava da discussão sobre a EH, que permitisse a distinção entre EaD, educação presencial, ERE (dado como exceção no período pandêmico), buscando situar, além da ideia de entrecruzamento, a prática pedagógica planejada para ser híbrida. Diante disso, necessário caracterizar no que consistiria essa hibridização. Pois, na EaD, por exemplo, também ocorrem momentos de presencialidade previstos no processo de formação sem que estejam determinados como tal.

A EH não estar especificada na PNED, apenas apresentada como Diretrizes Gerais, deixa uma lacuna significativa em relação à nomenclatura e conceito no âmbito do que seria essa política. Trata-se de uma demanda para a comunidade educacional, de modo que não seja tudo e/ou qualquer coisa com mobilização de TD. O que pode gerar uma mescla entre EaD, ERE e EH, isto é, que se perca o sentido de evidenciar e envolver práticas pedagógicas alinhadas às vivências dos praticantes da CD.

Maximino (2018), por exemplo, desenvolve um estudo de caso relacionado à experiência com o hibridismo (propõe a construção de uma experiência pedagógica ao inserir a metodologia do ensino híbrido combinada ao uso da Rede Social Educativa plataforma “Edmodo”) em uma escola da rede pública estadual do Pará, no município de Marabá, com dois professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

A autora caracteriza a EH como metodologia, o que aparece em diversos momentos do texto, como em: “metodologia de ensino conhecida como ensino híbrido que objetiva a integração da sala de aula às TD para melhoria do processo educativo” (Maximino, 2018, p. 19); “destaca-se como objetivo geral da pesquisa investigar os efeitos da metodologia do ensino híbrido na Educação Básica através do uso de uma rede social educativa, a fim de potencializar o processo educativo” (Maximino, 2018, p. 20); “O ensino híbrido como uma metodologia de aprendizagem ativa [...]” (Maximino, 2018, p. 56); “Para a promoção da metodologia do ensino híbrido, propõe-se na pesquisa a utilização da RSE - Edmodo, como ferramenta educacional virtual e outras tecnologias como celular e notebook dentro da sala de aula” (Maximino, 2018, p. 86).

Trevisani e Corrêa (2020), amparados em Horn e Staker (2015), afirmam que:

[...] os estudantes assumem uma postura mais ativa, mais participativa na construção do conhecimento. Já o professor passa a orientá-los nesse processo, assumindo um papel de mediador, ou seja, de consultor. Diversos locais podem ser usados para essas interações, desde a sala de aula física até mesmo uma rede social ou plataforma digital de aprendizagem. Os alunos podem ter controle do ritmo, do tempo, do lugar e do modo como aprenderão um conteúdo, tornando assim possível uma maior compreensão do conteúdo estudado (Trevisani; Corrêa, 2020, p. 49).

Os autores falarão em aula híbrida, cuja ideia principal: “no planejamento de uma aula híbrida é integrar o ensino on-line com o presencial, proporcionando uma experiência de aprendizagem em que esses momentos se complementem” (Trevisani; Corrêa, 2020, p. 50).

Berlezzi (2017, p. 8), por sua vez, fala em linguagem híbrida relacionada ao currículo, ao defender a “importância da linguagem audiovisual, do roteiro e a linguagem híbrida como recurso narrativo para sistematização das ideias e como forma de traduzir o currículo escolar”. Para o autor, a linguagem híbrida deve ser incorporada como recurso didático.

Ao abordar o hibridismo, definido por Berlezzi (2017, p. 31) como: “na educação, refere-se à junção de dois tipos de tecnologia, por exemplo, educação presencial (o aluno na sala de aula/escola) e a distância (aluno depende apenas da *internet* e um dispositivo para acessá-la)”, o autor menciona a alteração na educação formal.

[...] com a hegemonia da linguagem verbal e textual, para a abertura de espaço para a utilização de todas as linguagens, pois a ‘cultura da visualização’ promove uma reflexão e impacto sobre a estética dos conteúdos educacionais produzidos, e requer que o professor repense sua prática, a seleção de materiais e promova o hibridismo em suas aulas (Berlezzi, 2017, p. 31).

Foram mobilizados alguns casos que permitam identificar o que se chama de imprecisão conceitual sobre a EH, como forma de evidenciar a multiplicidade encontrada. De modo que o aprofundamento de estudo a esse respeito é recomendado, por meio de revisão sistemática de literatura, por exemplo.

O papel de uma política é servir de diretriz para a prática pedagógica docente. É nesse sentido que se espera que a abordagem do PNED, junto à problematização que se propõe neste texto sobre a imprecisão conceitual a respeito da EH, contribua para dimensionar a importância de um subsídio da política educacional para a distinção e a caracterização do que se compreende como EH, dentro de princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos que ajudem a tornar a PNED profícua para as

práticas pedagógicas no esteio da CD e de presença das TD na educação.

5 CONSIDERAÇÕES

Abordou-se a EH e a PNED relacionadas à educação e à CD. Ambas dizem respeito aos rumos da educação frente ao tempo presente. No entanto, a lacuna identificada na PNED, especificamente sobre a EH, faz com que sejam encontradas imprecisões conceituais e muita diversificação nos trabalhos relacionados à última. Fica evidente que sem uma definição mais coesa e orientações bem definidas, as políticas públicas correm o risco de perpetuar abordagens desarticuladas e de difícil implementação. Demonstrou-se que é necessário um aprofundamento conceitual que explore de forma mais evidente as complexidades da EH (superando a simples ideia de combinação entre presencial e a distância, que envolve problematizar o estabelecimento de fronteiras), especialmente no que diz respeito às suas intersecções com a CD e o papel das políticas públicas nesse processo.

Há o impacto da pandemia (por óbvio) e a urgência de compreensão dos novos (nem tanto) modos de comunicação, no que diz respeito à produção, ao processamento e ao compartilhamento, mediados pelas TD. Esse futuro, quanto ao híbrido e ao digital, ainda envolve uma profunda discussão que considere as incompreensões, os atravessamentos e as lições aprendidas com políticas e projetos anteriores.

Quanto à EH, buscou-se uma definição que demonstrasse a integração entre presencial e a distância, intencional, fundamentada, direcionada. A compreensão é a de que é inapropriado considerar a EH como uma metodologia, justamente por pressupor reorganização e ressignificação da formação de modo mais amplo. Parece mais apropriada a noção de abordagem pedagógica integrada, em que a presença das TD não se limita ao suporte tecnológico, mas atua como potencializadora na construção de práticas educativas mais flexíveis, colaborativas e orientadas pelo pensamento crítico.

Tampouco considerá-la como mescla entre presencial e não presencial, muito menos educação presencial com EaD, devido à última congregar especificidades da modalidade, como os polos de apoio presenciais. A concepção é a de que, no contexto brasileiro, a EaD tem regulação própria, indicativa de outros modos de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Há aspectos, como o financiamento, que devem ser problematizados na PNED, bem como uma apuração do que se pretende com a EH. Todavia, o foco é menos neste ou naquele momento/espço e mais nos objetivos da formação pretendida, privilegiando relações para um trabalho interativo e colaborativo, características essenciais em práticas educativas da CD. Ainda,

políticas de financiamento são necessárias para assegurar que as TD e as práticas pedagógicas relacionadas à EH possam ser implementadas de maneira equânime em todos os contextos educacionais, sobretudo, os mais vulneráveis.

Cumpra considerar, ainda, o nó sobre direito autoral com as questões do *software* livre e das tecnologias livres, no sentido de se socializar a produção do conhecimento fora do âmbito do lucro, possibilitando o acesso e a apropriação dele pela sociedade como um todo e, por óbvio, pelas instituições educacionais. É pertinente que a discussão seja integrada às políticas educacionais, como forma de garantir maior autonomia institucional e pedagógica.

Diante disso, defende-se um “a distância” sem distanciamento, com apuração crítica das informações recebidas e produzidas/compartilhadas, assim, se teria a base para a inclusão digital, com vistas à ampliação do letramento digital e informacional, caro pela real necessidade de utilização, por parte dos cidadãos, de diferentes linguagens, dentre as quais está, indubitavelmente, a digital.

Desse modo, o uso intenso das TD no processo de ensino-aprendizagem requer que se compreenda, primeiramente, o lugar e, nele, os espaços de pertencimento por meio do compartilhamento, colaborativo, de saberes e entendimentos da (e na) CD, constituindo relações menos desiguais social e educacionalmente. Promovê-las exige um esforço contínuo de reflexão e adaptação, de modo a assegurar que as TD sejam utilizadas para reduzir as desigualdades educacionais e não para ampliá-las.

Por suposto, esse desafio/entendimento transpassa a EH, chegando ao projeto de sociedade e educação que humanize, promova solidariedade, tendo por horizonte usos menos instrumentais das TD, corroborando um ideal de que nunca consistam: fins em si mesmas.

4 REFERÊNCIAS

BERLEZZI, F. L. C. **Formação de professores de educação básica para uso de linguagem híbrida**: a importância do roteiro de audiovisual no processo de ensino-aprendizagem. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/Oc1495f3-9547-4be0-a2c0-962c06703ff9/full>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.533**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui as Diretrizes gerais nacionais para a aprendizagem híbrida**. Brasília, 2021.

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4.513 de 09 de setembro de 2020**. Projeto de Lei que instituiu a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 out. 2003.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASAGRANDE, A. C.; MAIESKI, A.; ALONSO, K. M. Tecnologias digitais na educação pós-pandemia e educação híbrida: efeitos, lições e possibilidades. **EmRede**, v.10. p. 1-18, 2023, Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/970/821>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: Uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Clayton Christensen Institute, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERE, C. **Culture Digital**. Secon Edition, 2008.

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

LENCASTRE, J. A. Blended Learning: a evolução de um conceito. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C.; LENCASTRE, J. A. (Orgs.). **Blended learning em contexto educativo**: perspectivas teóricas e práticas de investigação. 2.ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, p. 19-32, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. Z. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*





LIMA, D. C. B.; RODRIGUES, M. C. N.; CRUZ, J. R. Educação Semipresencial e Híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentação. **EducaOnline**, v. 15, n. 1, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://revistaeducacaoonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/educa%C3%A7%C3%A3o-semipresencial-e-h%C3%ADbrida-no-brasil-descortinando-conceitos-e-regul>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MAXIMINO, M. E. S. **Expansão das fronteiras da sala de aula**: uso de uma rede social educativa no contexto do ensino híbrido na educação básica. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MOREIRA, J. A. Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagem com Tecnologias Audiovisuais. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PENA, G. B. O.; GONÇALVES, L. P. S.; OLIVEIRA, K. Análise do Papel da Escola em Tempos de Pandemia da Covid-19: sob a Ótica do Ciclo de Políticas de Ball. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1653-1681, out./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54879>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PRETTO, N. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação - CIED - Universidade do Minho**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

SANTOS, K. E. E.; TORRES, P. L. Educação Digital – Híbrida e Onlife. **Revista UFG**. Goiânia, v. 21, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045/37744>. Acesso em: 23 jul. 2024.

TEZANI, T. C. R. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista Faac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set., 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134637/ISSN2236-3424-2011-01-01-36-45.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

TREVISANI, F. de M.; CORRÊA, Y. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Práxis**, v. 2, p. 43-62, 2020. Disponível em:



<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2208>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UNESCO. **Hybrid Education, Learning, and Assessment**: a reader – an overview of frameworks, issues and developments in light of COVID-19 and the way forward. International Bureau of Education, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387639>. Acesso em: 19 set. 2024.

VELOSO, B. G.; MILL, D.; MOREIRA, J. A. Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades Brasileira e Portuguesa. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, jan/abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23864/10152>. Acesso em: 5 jun. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

