

Análise da política pública da educação híbrida do ensino médio: concepções teóricas e formulações de política

  **Marina Campos Nori Rodrigues**

Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

marina.nori@ufabc.edu.br

  **Adalberto Mantovani Martiniano de Azevedo**

Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

adalberto.azevedo@ufabc.edu.br

Resumo: O presente estudo, de abordagem qualitativa, partiu de uma revisão bibliográfica e documental para desenvolver uma análise acerca da formulação da política pública da educação híbrida para Educação Básica. As conclusões da análise indicam que as concepções teóricas inseridas nos documentos não impactam fortemente a política e foram identificadas janelas de oportunidades para alterações substanciais para o ensino médio.

Palavras-chave: Educação Híbrida; Educação Básica; Políticas Públicas.

Public Policy's Analysis on Hybrid Education: Theoretical and instrumental concepts

Abstract: This study employs a qualitative approach and is based on a bibliographic and documentary review to analyze the formulation of public policy for Hybrid Education in Basic Education. The analysis concludes that the theoretical concepts presented in the documents do not significantly impact the policy. Additionally, opportunities for substantial changes in secondary education have been identified.

Keywords: Hybrid Education; Basic Education; Public Policies.

Análisis de la Política Pública de Educación Híbrida: Conceptos teóricos e instrumentales

Resumen: El presente estudio, que adopta un enfoque cualitativo, se basa en una revisión bibliográfica y documental para desarrollar un análisis sobre la formulación de políticas públicas en Educación Híbrida para la Educación Básica. Las conclusiones del análisis indican que los conceptos teóricos presentes en los documentos no tienen un impacto significativo en la política. Además, se identificaron oportunidades para cambios sustanciales en la educación secundaria.

Palabras clave: Educación Hybrid; Educación Básica; Políticas Públicas.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 16/10/2024

1 INTRODUÇÃO

Apesar do termo educação híbrida ser utilizado há algum tempo como denominação de cursos semipresenciais, em especial para a educação superior, somente em 2021 é que a legislação educacional se debruçou sobre o conceito para regulamentar seus usos na educação brasileira.

Em pesquisa anterior, Rodrigues (2021) aponta que a oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais (CHEaD) foi intitulada, por diversos autores, como ensino híbrido, consolidando nos textos que analisam essa oferta à compreensão de que a educação híbrida - conceitualmente - era a junção de processos presenciais e a distância dentro de um mesmo currículo de curso presencial. Essa mesma vinculação entre educação híbrida e CHEaD também é observada em documentos de entidades que atuam com Ensino a Distância (EaD) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao analisar as portarias que regulamentam a porcentagem a distância dos currículos dos cursos de graduação (Rodrigues, 2021).

Ainda que conceitualmente seja identificado um movimento da literatura em avançar com a visão dicotomista da educação híbrida (Lencastre, 2013), como uma junção de processos pedagógicos distintos, a ausência de orientações mais específicas sobre o que vinha a ser a oferta CHEaD consolidou-a como a materialização da educação híbrida, principalmente na educação superior brasileira.

Com a emissão de diretrizes curriculares, desde a educação básica até a educação superior - incluindo a pós-graduação -, o conceito de educação híbrida e sua aplicabilidade passou a ser discutido por diversas entidades ligadas à educação no país. Em 2021 foi lançado o primeiro edital de chamamento para contribuições às Diretrizes Nacionais para Aprendizagem Híbrida, e grupos de pesquisa e associações divulgaram, em seus sites, um posicionamento crítico sobre as concepções equivocadas em relação à educação a partir da lente da aprendizagem híbrida e as possíveis implicações ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos postos no documento.

No ano de 2022, o governo federal publicou o Decreto n. 11.079/2022, que institui a Rede de Inovação para educação híbrida (RIEH) e tem como objetivo garantir apoio técnico e de infraestrutura dos sistemas tecnológicos para o fomento e para o desenvolvimento da educação híbrida na rede pública de ensino básico. No final de 2022 foi lançado o documento intitulado Diretrizes Nacionais

Orientadoras para o desenvolvimento do flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica¹ (Brasil, 2022).

Dessa forma, no presente artigo, realizamos um levantamento bibliográfico das abordagens teóricas sobre educação híbrida, a fim de analisar como o conceito foi instituído nos documentos que orientam essa organização do processo educativo no atual arcabouço legal brasileiro. Adotamos como referencial as discussões em torno de Cibercultura, Teoria Crítica e Ecossistemas de Aprendizagem, que nos permitem identificar as influências que iremos relacionar ao conteúdo das políticas levantadas, de forma alinhada à discussão teórica selecionada para a análise do processo pré-decisório. Analisamos, ainda, os documentos que estruturam a educação híbrida no âmbito da educação básica e um documento emitido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre direcionamentos para política da educação híbrida.

A pesquisa se insere em estudos sobre agenda e formulação de políticas públicas, especificamente processos pré-decisórios, que influenciam a definição de problemas e soluções, no qual consideramos importante a influência do debate acadêmico e das comunidades profissionais na produção das regulações sobre a educação híbrida. O modelo teórico que adotamos para essa análise de formação de agenda é o Modelo de Múltiplos Fluxos (MMF) de Kingdon (2006), que considera que, entre outros elementos, os atores invisíveis. Estes atores exercem influências – principalmente – sobre as proposições e discussões das alternativas e soluções a um problema da agenda. O modelo permite verificar outros fatores políticos e institucionais para debater a importância relativa da discussão conceitual na formulação das regulações instituídas na educação híbrida como resposta à pandemia de Covid-19.

2 A TRANSFORMAÇÃO DA CARGA HORÁRIA À DISTÂNCIA EM UMA NOVA ABORDAGEM EDUCACIONAL

A partir de 2021, deu-se início o processo de regulamentação da educação híbrida, que vem ganhando espaço no cenário educacional nacional por meio de diversos instrumentos que normatizam sua prática. Contudo, anteriormente a esse processo, a vinculação entre educação presencial e a

¹ O presente estudo é um dos resultados da pesquisa em andamento “Rede de Pesquisa Qualidade e regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil e Internacional” e analisa os documentos que implementam a educação híbrida no âmbito da educação básica.

distância era uma tratativa relacionada à oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais (CHEaD). As portarias, emitidas pelo Ministério da Educação, compõem um conjunto de orientações para uso de carga horária, seja em disciplinas parciais ou inteiras em EaD, e tem sua primeira publicação em 2001. Ao longo dos anos, a regulamentação dessa oferta manteve-se estabelecida por meio de portarias - sendo publicadas outros quatro instrumentos sobre o tema, o último, e ainda vigente, publicado em 2019, estabelecendo o limite de 40% de carga horária a distância em todos os cursos presenciais de graduação, com exceção do curso de medicina. Essa oferta também foi estendida aos cursos de nível médio, por meio da Resolução CNE/CEB n. 3/2018, bem como para a modalidade de educação profissional de nível médio por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, publicadas em 2012 e atualizadas em 2021.

A materialização dessa oferta centrou-se, portanto, na organização de cargas horárias, reduzindo a dimensão curricular à organização de matrizes que inseriram determinada porcentagem de EaD em seus projetos de cursos. Essa redução conceitual trouxe impactos para as políticas institucionais da oferta de carga horária a distância nas outras dimensões do currículo como formação docente, avaliação, orçamento e políticas institucionais, conforme aponta a análise desenvolvida por Silva, Maciel e Alonso (2017).

Essa falta de informações sobre o formato semipresencial denota a autonomia impressa pelos regulamentos do ensino híbrido, corroborando o apontamento de Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), que caracteriza esses casos como voluntarismo, em que a IES deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem o formato híbrido (p. 111).

No que tange à análise da Política Pública da oferta de carga horária a distância nos cursos de graduação, Rodrigues (2021) apresenta, a partir de uma análise bibliográfica e documental, a relação entre a porcentagem de carga horária a distância dos cursos presenciais e a concepção de uma educação híbrida em limites percentuais de virtualidade, tendo como premissa as indicações contidas no projeto pedagógico de curso.

No desenvolvimento deste artigo, estabelecemos a análise da legislação que consubstancia a educação híbrida a partir de três subseções. Inicialmente cuidaremos de apresentar como a concepção da educação híbrida já era pauta de discussão e proposição para a educação brasileira, evidenciando os atores invisíveis (Kingdon, 2006) que disputavam a inserção desse tema na agenda governamental.

Em seguida, apresentamos uma análise conceitual sobre o conceito a partir de três lentes

teóricas que tratam do tema e sua vinculação à educação digital. Após um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), selecionamos três teorias: Cibercultura, Teoria Crítica e Ecossistemas de Aprendizagem. Para tanto, realizamos levantamento no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico* com os descritores: “Educação Híbrida” OR “Ensino Híbrido” AND “Cibercultura”; “Educação Híbrida” OR “Ensino Híbrido” AND “Teoria crítica da tecnologia”; “Educação Híbrida” OR “Ensino Híbrido” AND “Ecossistemas de aprendizagem”. Foram selecionados os artigos e textos que tratavam do conceito de educação híbrida em consonância com as teorias estipuladas, resultando em doze trabalhos que, após analisados, foram selecionados para comporem o quadro conceitual do tema e possíveis referenciais que poderíamos identificar nas análises dos textos e instrumentos da política pública da educação híbrida.

Quadro 1 – Trabalhos analisados no texto

Teoria	Autores
Cibercultura	Anjos <i>et al.</i> (2018) Lévy (1999) Santos (2023) Silva; Bezerra (2018) Ruy (2020)
Ecossistemas de aprendizagem	Santos; Mercado; Oliveira (2023)
Teoria sociotécnica	Paz; Corona (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Já na parte final do artigo, realizamos a análise de documentos, partindo da seleção de dois instrumentos que incidem sobre a educação híbrida para Educação Básica e um documento orientador da Unesco sobre Políticas de Educação Híbrida, a fim de refletir como as diversas lentes teóricas influenciam, ou não, a concepção dos instrumentos legais sobre a educação híbrida e quais as intencionalidades dessa abordagem pedagógica para a Educação Básica.

2.1 A inserção da educação híbrida na agenda política - a janela de oportunidade da Pandemia de Covid-19

Nas Diretrizes Gerais para Aprendizagem Híbrida, a pandemia de Covid-19 foi utilizada como justificativa para a análise e regulamentação da Educação Híbrida, mas fica evidente com as análises prévias dos documentos que compõem a formulação das portarias que esse tema já era pauta de discussão do CNE com grande afinidade ao discurso da

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Essa afirmação ampara-se na análise do conteúdo dos documentos indicados no Quadro 2.

Quadro 2 - Entendimento da % da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais

Carta ABED	Ofício n. 513/2018/CES/SAO/CNE/CNE-MEC
<p>Definição da modalidade dos cursos considerando o maior percentual da modalidade de oferta das atividades de ensino e de aprendizagem; Permissão para que as Instituições de Ensino Superior (IES) sejam efetivamente autônomas, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, para descrever seus projetos, metodologias e modelos didático-pedagógicos para o ensino mediado por tecnologia de informação e comunicação, determinados nos seus documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo a promover, com seu corpo administrativo, docente, tutores e discentes, uma educação de qualidade e inclusiva, independente da modalidade de ensino;</p>	<p>Com efeito, parece que ainda prevalece certo atraso conceitual nas discussões recentes no que diz respeito às modalidades de ensino, sejam elas de cunho presencial ou a distância, exclusivas ou parciais. Pouco se avançou em propostas que, de fato, superem essa concepção tipológica bipolar de ensino, em favor de proposições mais versáteis que se direcionem para os resultados de aprendizagem.</p> <p>- A Câmara de Educação Superior entende que o ensino a distância sobrevém num cenário de alta criatividade do ensino e não num contexto de inibição de iniciativas novas. Enquadrar, portanto, o ensino a distância em regras e limitações, de forma tão detalhada como a que se apresenta na minuta da portaria proposta, pode, paradoxalmente, ir em sentido contrário, ou seja, inibir a inovação no campo da relação ensino-aprendizagem.</p> <p>- De fato, não parece ser necessário produzir tanto controle sobre o que, efetivamente, ocorre dentro do espaço de aprendizagem, seja em sala de aula seja em ambientes virtuais de aprendizagem.</p>

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2021, p. 134).

O ofício do CNE, destacado no quadro I, compõe o processo administrativo de elaboração da Portaria MEC n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que indicava a ampliação da porcentagem de CHEaD de 20 para 40%, com a imposição de condicionalidades vinculadas a nota do curso e conceito institucional dos projetos que previam essa alteração.

Ambos documentos, carta da ABED e o ofício do CNE, são anteriores às normatizações que contemplam a educação híbrida, bem como são anteriores ao afastamento social imposto pela pandemia de Covid-19 e as estratégias de retorno às atividades educacionais presenciais. Dito isso, e como forma de introduzir o conceito da numa localização

histórica e material, é correto afirmar que, ainda que a educação híbrida tenha ganhado dimensões mais significativas durante e após a pandemia de Covid-19 como estratégia para a retomada das atividades presenciais, a formulação de políticas que caminhavam na direção de implementar instrumentos legais que regulamentam seu uso já era objeto de discussão do CNE desde 2018, ainda mais presente na portaria n. 2.117/2019, que ampliou a oferta de carga horária a distância sem vinculações com notas pregressas dos cursos ou instituições. Ou seja, as discussões do CNE não foram iniciadas para a elaboração do instrumento colocado em consulta pública em 2021, nem tampouco “foi agravado de modo mais evidenciado pela Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2021, p. 1). Configuram-se como parte de um processo de flexibilização regulamentar da modalidade EaD, em primeira instância vinculada à oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais e, desde 2021, à compreensão de processos híbridos de ensino e aprendizagem. Essa flexibilização regulamentar é explicitada no Parecer que compõe as Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida:

Em síntese, 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, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD (Brasil, 2021, p. 11).

No campo das Políticas Públicas, podemos interpretar o ocorrido a partir do conceito de janela de oportunidades (Kingdon, 2006), tendo em vista que é possível identificar nas análises documentais e bibliográficas de Rodrigues (2021) uma movimentação do CNE e da ABED, mas também de outras entidades ligadas ao ensino superior privado, uma intencionalidade de instituir um instrumento que permitisse a ampliação da porcentagem a distância de um currículo presencial, sem monitoramento nem controle da implementação da modalidade EaD nos cursos presenciais. Sobre o conceito de janela de oportunidades, destacamos:

De fato, defensores de políticas dentro e fora do governo mantêm suas propostas e suas indicações de problemas sempre prontas, aguardando o surgimento dessas oportunidades. Eles desenvolvem propostas de soluções, por exemplo, e esperam que apareçam os problemas para os quais possam oferecer essas soluções, ou por desdobramentos na arena política, dos quais possam tirar vantagem, ou ainda, eles esperam por oportunidades semelhantes para trazer à tona, os problemas considerados especiais, como o surgimento de uma nova administração que se preocupe com esses problemas. Essa administração abre uma janela de oportunidade para que eles chamem atenção para os problemas que os preocupam (Kingdon, 2006, p. 236).

Reforçamos, também, que as associações de educação superior, notavelmente as da esfera privada, já teciam discussões sobre como a educação híbrida poderia responder como uma estratégia de manutenção das instituições de educação superior privada, conforme apontado por Longo (2018), evidenciando a análise de janela de oportunidades apresentada anteriormente.

É certo que a pandemia de Covid-19 trouxe, de forma massificada, a utilização de educação mediada por tecnologias para a prática cotidiana de maior parte das escolas ao redor do mundo, e que, no processo de retorno, a educação híbrida tenha sido pensada como estratégia para a retomada da presencialidade. Contudo, reiteramos que a intenção de materialização da educação híbrida como prática educativa para a educação brasileira não nasceu desse evento pandêmico, e deriva de um processo anterior à crise sanitária, que objetiva claramente a “ampliação das balizas regulatórias”², e que denominamos como “metodologização da educação a distância” no Brasil³.

As análises apresentadas sucintamente neste artigo, desenvolvidas com maior aprofundamento na pesquisa de mestrado de Rodrigues (2021), evidenciam o movimento de abertura de oportunidades e o estabelecimento de soluções (Kingdon, 2006). Para o autor, a formulação de uma política depende de dinâmicas independentes, o que implica em processos não sequenciais, sendo muito frequente que a elaboração e defesa de alternativas anteceda a consideração do tema na agenda política, que depende da convergência dessas dinâmicas independentes.

A expansão do uso do hibridismo, justificada pelos instrumentos como uma decorrência do retorno a presencialidade das instituições escolares e acadêmicas, foi uma das prerrogativas do governo federal para a proposição de instrumentos e medidas que estruturam a Política Pública de educação híbrida no cenário nacional. Além dos documentos que estabelecem as diretrizes nacionais para a aprendizagem híbrida nos âmbitos da educação básica e superior, também foi publicado um decreto federal (Brasil, 2022b) e portaria que institue a Rede de Inovação para a Educação Híbrida (2002c), compreendida como um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

² Análise feita no texto referência do documento “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, posto em consulta pública em 16 de novembro de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2021-pdf/227271-texto-referencia-educacao-hibrida/file> Acesso em: 28 ago. 2024.

³ Ver Lima, Rodrigues e Deus (2024). Análise presente também em Rodrigues (2021) “O que nos chama atenção ao analisar as portarias que regulam a prática são os termos designados para a oferta de carga horária a distância e a compreensão cada vez mais clara de que essa oferta se assemelha mais ao conceito de metodologia do que de modalidade atribuído à educação a distância” (p. 106).

Apoiados na definição de Azevedo (1997) sobre a análise da educação como uma política social, e com a compreensão de que a política pública é a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”, podemos afirmar que a estruturação da educação híbrida já se configura como uma política pública, tendo em vista as dimensões regulamentares, interconexões de programas e projetos, disponibilização orçamentária e de pessoal, com base em visões específicas de problemas e soluções. Assim, consideramos que a formulação de políticas que tratam do assunto tem como base concepções e influências que fomentaram discussões conceituais do termo e de debates acadêmicos sobre a temática. Nos próximos itens, trataremos de apresentar essas discussões conceituais sobre o que algumas teorias em relação à educação mediada por tecnologias abordam como sendo educação híbrida, bem como o entendimento posto nos instrumentos legais e documento orientador de Política para educação híbrida emitido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

2.2 Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito

Análises da literatura sobre o conceito de educação híbrida não são uma novidade no campo da educação, podendo ser facilmente encontrado em teses, dissertações e artigos que tratam sobre o tema. De forma geral, os conceitos arrolados nos textos apontam a inadequação de considerar a educação híbrida como uma justaposição de momentos presenciais e a distância, indicando que esse modelo prevê uma integração entre os diversos âmbitos do processo educativo, a fim de possibilitar uma maximização dos tempos e espaços que compõe o ensino-aprendizagem.

Moreira e Horta (2020) reelaboram o conceito a partir da concepção de educação total, que pode ser compreendida como uma interação resultante da integração de diversos recursos e espaços diferenciados, atribuindo à educação híbrida um conceito de educação total: “[...] a educação híbrida deve afirmar-se como um conceito de educação total caracterizado pelo uso de soluções combinadas, envolvendo a interação entre diferentes modalidades, abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos” (Moreira; Horta, 2020, p. 4).

Contudo, ao realizarmos um levantamento preliminar sobre o tema, a fim de conseguirmos mapear o campo e definirmos o caminho da análise pretendida no presente estudo, pudemos observar que a principal dificuldade da implementação de projetos híbridos reside em extrapolar essa cisão entre o currículo presencial e a distância, reconfigurando o projeto educativo em novas propostas e

perspectivas para além de propostas bimodais. Sentimos, então, a necessidade de relacionar o conceito de Educação híbrida com outros conceitos que tratam sobre Educação on-line, a fim de identificar, nesse cruzamento de conceitos, algo mais substancial sobre a Educação Híbrida que nos fosse útil, em especial, para a análise das perspectivas postas nos instrumentos legais e orientadores sobre o tema.

Dos conceitos definidos para pesquisa vinculada ao conceito de Educação Híbrida, a cibercultura foi o que mais ofereceu resultados para análise. O termo cibercultura, conceituado por Lévy (1999, p. 17), significa o "conjunto de técnicas [materiais e intelectuais], de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Para Santos (2023), o conceito de educação híbrida como articulador da cibercultura não pode ser designado como personalização do ensino ou centralidade do aluno, já que o que se constitui no fazer híbrido é uma rede de conhecimentos e aprendizagens, que interconectam alunos e professores num mesmo processo dinâmico e integrado. Para Silva (2021), a educação online é a organização de um currículo em rede que não separe a sala presencial da sala online, valorizando as melhores versões de cada ambiente. Contudo, a autora traz reflexões distintas sobre a perspectiva de personalização do ensino que, muitas vezes, aparece vinculado a educação mediada por tecnologias.

Aqui não se defende o “centrar do aluno” e muito menos o “ensino personalizado”, princípios presentes no jargão das metodologias ativas. Defendemos que o estudante tenha autonomia e que protagonize suas itinerâncias de aprendizagem e formação, seja capaz de gerenciar seus tempos de estudo e adentrar módulos e ou unidades sem controle direto do docente. Mas não defendemos apenas o “autoestudo” centrado no aluno como comumente observado nos roteiros de EAD. Consideramos importante também que se garanta a mediação docente, em espaços e tempos presenciais e online. Muitas vezes as práticas de “ensino híbrido” não valorizam a mediação docente online, garantindo apenas alguma supervisão docente nos espaços físicos e presenciais (Santos, 2021, n.p.).

Aprofundando essa compreensão, Silva e Bezerra (2018) partem do pressuposto de “é possível fazer uma análise da cultura acadêmica que não se fundamente em uma concepção pragmática e determinista da mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias intelectuais digitais” (p. 3), e que a ressignificação da cultura acadêmica, por meio da cibercultura, pode estar ocorrendo a partir de uma complexificação dos processos pedagógicos. Essa compreensão da complexificação tratada nas análises de Silva e Bezerra (2018) também pode ser interpretada como um ajustamento ao papel da escola na sociedade atual, na qual muitas das informações são debatidas e formulada em âmbitos análogos à escola, e que, portanto, precisam compor o processo pedagógico mediado pela

ação docente. Para Ruy (2020), o ensino híbrido tem potencial para educar de forma mais eficiente e eficaz do que o ensino tradicional, mas, para isso, a escola deve cumprir o papel de mediadora, evoluindo junto aos estudantes para que ambos transitem entre a educação síncrona presencial e o ciberespaço.

Ao ocupar o ciberespaço como entidade institucional, a escola pode usar de sua autoridade acadêmica para intervir na relação entre quem abastece a rede e quem a ela recorre para aprender, para se informar ou para o lazer, propiciando aos estudantes o desenvolvimento da autonomia e criticidade de que precisam para separar o joio do trigo (Ruy, 2020, p. 25).

Outro conceito que emergiu da análise da educação híbrida, a partir da relação com a cibercultura, é a educação aberta (Anjos *et al.*, 2018). Essa compreensão traz ampla conexão com a concepção de ciberespaço como rede (Lévy, 1999), uma vez que este deve ser entendido para além de sua concepção material ou tecnológica, avançando o conceito como um conjunto de informações e de sujeitos que interagem nesse espaço e o abastece de informações.

Assim, a definição de educação aberta parte de um conceito nascido no âmbito da educação a distância conhecido como blended learning, em que a sinergia entre o ensino a distância e o ensino presencial, visem configurações de ensino que melhor possam satisfazer os interesses de alunos e professores, em razão de suas preferências de aprendizagem, tempo disponível, entre outros fatores. (Anjos *et al.*, 2018, p. 4).

Na teoria sociotécnica, podemos ancorar a educação híbrida como um processo de construção coletiva e social do conhecimento e, portanto, necessários de ser apropriado pela escola e desenvolvido a partir da mediação sem proposições hierarquizantes na relação professor-aluno, considerando, ainda, o caráter pedagógico do próprio ambiente da rede.

No campo educacional, o hibridismo vem ganhando espaço ao concatenar uma variedade de opções, configurando uma mescla, blended (Morán, 2015), que se plasma, por exemplo, em modos (on-line/off-line, presencial/à distância), ambientes (virtuais ou físicos), artefatos (lápiz, livro, computador, tablet, etc.), atributos memória, formatos, funções), linguagens (computacional ou não, idiomas, sons), procedimentos (metodologias, espaços, recursos), atores (aluno, professor, supervisor educacional), entre outros. Estas relações configuram o ensino híbrido, integrando áreas, conhecimentos, recursos e finalidades, para um formato personalizado e fluído de aprendizagem (PAZ, REITER, 2018). No ensino híbrido há, de forma ostensiva, a implementação de tecnologias educacionais (HORN; STAKER, 2015), conhecidas como Educational Technology, as quais são eleitas para fazer um processo múltiplo de mediação, ou seja, interagir, expressar, comportar-se em um arranjo que integra elementos de ordem comunicacional, social, moral, política e ética (Paz; Corona, 2021, p. 21).

Reforçamos, contudo, que nenhum dos estudos selecionados corrobora com a noção de apagamento das escolas ou uma inviabilização do trabalho docente. Os estudos defendem que a ação docente é preponderante para que exista sentido pedagógico na mediação e que esta ocorra nos momentos presenciais bem como nos momentos a distância.

Em um EAO [ecossistemas de aprendizagem on-line] em que o conhecimento é consequência da coletividade em colaboração, segundo Santamaría-Buitrago et al. (2019), o entendimento dos elementos integrando atores, redes e produção de conhecimento é fundamental para a formação de professores, uma vez que a sala de aula é território de pesquisa, experimentação, diálogos, colaborações e percursos individualizados. A possibilidade de termos um framework, conforme Yakovleva (2022), não dirime a autonomia do professor na elaboração dos processos educativos. Pensar nas etapas constitutivas, de maneira prévia, gera segurança à docência e valoriza a relação ensino- aprendizagem com os estudantes, reconhecendo suas individualidades (Santos; Mercado; Oliveira, 2023, p. 8).

Com as contribuições sobre o conceito de educação híbrida vinculados a teorias críticas da inserção de tecnologias no processo educacional, conduzimos agora nossa análise para como os instrumentos legais e documentos orientadores concebem e implementam a educação híbrida para a educação básica.

As promessas de inovação e disruptura que, por vezes encontramos atribuída à educação híbrida, como pudemos analisar ao longo dessa seção, precisam manter-se no debate de como essas inovações são recebidas e assimiladas no interior do processo ensino-aprendizagem, possibilitando avanços na relação docente-estudante, estudante-conhecimento, conhecimento-docente e como essas dimensões articulam-se nos ambientes presenciais e virtuais.

2.3 O olhar de documentos orientadores e instrumentos legais para a educação híbrida na Educação Básica

Consideramos importante retomar algumas reflexões desenvolvidas sobre a inserção das Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC na educação brasileira, no contexto da Reforma Educacional dos anos 1990, por compreendermos que a interpretação de autores que desenvolveram pesquisas sobre o tema ajuda-nos a localizar a compreensão de tecnologia imputada nos documentos, e, com isso, nos auxilia a avançar na análise das recomendações para a educação híbrida proposta pela Unesco em 2023, bem como as formulações presentes dos instrumentos legais que compõe o

arcabouço legal da Política Pública para educação híbrida.

A influência de organismos multilaterais na definição da necessidade de inserção das TIC na educação brasileira já é objeto de estudo de diversos pesquisadores da área de educação (Lima; Oliveira; Batista, 2016; Silva, 2019; Batista, 2016). De forma geral, os estudos selecionados tratam de analisar as concepções de tecnologia e as estratégias para consolidação da educação mediada por tecnologias como indutor de inovação e qualidade para educação brasileira.

Relacionando esses estudos ao objeto de nossa análise, identificamos que nos estudos de Batista (2016), a inserção das TIC na educação, a partir de programas e projetos, previam o enfrentamento à defasagem educacional. Mesma concepção pode ser reconhecida no estabelecimento da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens. Sob o título de “Recupera Mais”, com a promulgação do Decreto n. 11.079/2022, fica sinalizado que o Ministério da Educação instituirá o observatório nacional de monitoramento do Acesso e Permanência na Educação Básica, e a Rede de Inovação para educação híbrida (RIEH). Essas duas ações, apesar de serem distintas, caminham em paralelo na perspectiva de mapearem e proporem intervenções para os casos de evasão e defasagem escolar.

Em 8 de novembro de 2022 foi instituída a Rede de Inovação para Educação Híbrida, a partir da publicação da Portaria do MEC n. 865, com o objetivo de implementar a educação híbrida em todos os entes federativos do país, contribuindo, também, com a implementação do Novo Ensino Médio. Em relação ao que tange ao aspecto conceitual a RIEH, destacamos o trecho no qual o documento aponta que

considera que o conceito de Educação híbrida é pautado em um ecossistema educacional que prioriza a integração cuidadosa de conteúdos e atividades pedagógicas presenciais na instituição educacional, podendo também combinar com outras externas, inclusive com uso do Núcleo de Inovação, Ambiente Virtual de Aprendizagem e materiais do Repositório Digital (de forma relacional e contínua), mediadas e organizadas pelo planejamento-ação docente, conexão entre o(s) uso(s) de tecnologias digitais e como praticantes da cultura digital, visando à ampliação de tempos e espaços no processo educativo, respeitando o protagonismo discente, individualmente ou coletivamente (Brasil, 2022c, n.p.)

Para compreender melhor os objetivos da Rede, selecionamos um documento emitido pela Unesco com objetivo específico à orientação de políticas para educação híbrida, a fim de compreender quais definições estariam estabelecidas como orientações para implementação da educação híbrida para países em desenvolvimento, como o Brasil. No documento, consta o seguinte conceito de

educação híbrida:

A aplicação dos modelos híbridos de educação, aprendizagem e avaliação (HELA) no cenário educacional foi acelerada a partir da pandemia de covid-19. Esses modelos agora são cada vez mais usados de formas que vão além de uma determinada prática ou tecnologia específica. Assim, estão transformando a educação. São práticas que promovem um reajuste das funções dos educadores e dos estudantes. Esses modelos também ampliam os espaços de interação e colaboração, facilitam a personalização da educação em ambientes de aprendizagem coletiva e ajudam a concretizar os modelos “sob medida”, tanto curriculares quanto pedagógicos, olhando para a diversidade de expectativas e necessidades estudantis (Labate; Opertti, 2023, p. 2).

Uma questão que nos chama atenção ao analisar esse documento é o fato dele fazer menção a educação básica, nos níveis fundamental e médio, excluindo das proposituras a educação superior. Antes da educação híbrida ser regulada por instrumentos legais, os documentos que versam sobre educação mediada por tecnologias (em especial a modalidade de Educação a Distância e a oferta de carga horária da modalidade a distância no ensino presencial) sempre foram mais direcionadas à Educação Superior.

Esse documento publicado pela Unesco foi lançado em 2023, muito próximo do texto de referência para o chamamento Consulta Pública do CNE sobre a proposta para Diretrizes Nacionais Orientadoras para a Educação híbrida na Educação Básica. Esse documento conceitua a educação híbrida como

Nessa perspectiva, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem representa uma forma de ampliar a acessibilidade curricular, a partir de práticas de ensinar e aprender, com apoio de tecnologia ou não, ampliando e ressignificando os conteúdos e os métodos e práticas pedagógicas, conectando a escola, não só com seu entorno, mas com o mundo global, com maior visibilidade e simplicidade. Portanto pensar esta forma de educação é propor uma metodologia que consolida a acessibilidade curricular, mesclando atividades presenciais e outros recursos digitais, mediados por tecnologias inovadoras ou não, objetivando potencializar os resultados das metodologias ativas, das práticas criativas e dos conhecimentos significativos da proposta educacional e das possibilidades de democratização do ensino, para garantir melhores resultados de aprendizagem. Sua concretização, depende, entretanto, da criação de efetivas oportunidades de vivências significativas que possam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades de aprendizagem e mais qualidade para as relações do cotidiano educacional. Para tanto, é de fundamental importância o investimento na autonomia, no protagonismo colaborativo-crítico e nas formas de produções dos estudantes (Brasil, 2022a, p. 11).

Nesse trecho, duas questões pontuadas podem se relacionar com as indicações de educação

híbrida posta no documento da Unesco: garantia de melhores resultados de aprendizagem (medido pela avaliação) e o investimento na autonomia. Como vimos na seção anterior, muitos conceitos sobre educação híbrida reforçam o entendimento de que essa abordagem pedagógica é muito vinculada ao processo de personificação do conhecimento e, em alguns casos, como individualização do processo de aprendizagem.

Dessa forma, é possível ampliar as oportunidades de aprendizagem, combater os impactos negativos da pandemia e promover novas maneiras de educar, aprender e avaliar. Para isso, os sistemas educacionais devem, em última instância, fortalecer seu papel como facilitadores e garantidores de oportunidades personalizadas para ensinar, aprender e avaliar

[...]

Podemos definir HELA⁴ como um repertório de modelos educacionais nos quais os estudantes aprendem e são avaliados, pelo menos em parte, através do acesso online ao conteúdo. Nesses modelos, cada estudante pode controlar seu tempo, local, percurso e ritmo de aprendizagem de forma individual. Como contrapartida, o HELA pressupõe que os educadores elaboram as estratégias e propostas de ensino e avaliação tanto para as experiências presenciais quanto virtuais como espaços de aprendizagem complementares (Labate; Operti, 2023, p. 2).

Contudo, aqui cabe uma reflexão sobre essa personalização tão vinculada aos modelos e abordagens híbridas e a materialização dessa proposta na política nacional de recuperação de aprendizagens. Destacamos que os documentos que regulamentam a educação híbrida, em especial na educação básica, bem como os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem uma desvinculação entre o processo educativo e a aprendizagem, trazendo um grande foco ao contexto de aprendizagem e as estratégias metodológicas que consubstanciam a prática educativa. Sobre essa desvinculação, citamos Cássio (2008) que defende a necessidade de que as discussões sobre as políticas educacionais versem sobre a compreensão do direito à educação, e não ao direito à aprendizagem.

No entanto, educação não é aprendizagem. O “direito à educação”, que deve ser garantido pelo Estado, é portanto muito diferente de um juridicamente maldefinido “direito de aprendizagem”. Quando a linguagem da educação é substituída pela da aprendizagem, aquilo que é projeto coletivo (a educação) vira um projeto eminentemente individual (a aprendizagem). A BNCC e o seu linguajar “aprendificado” – termo de Gert Biesta, filósofo da educação – dão forma a um projeto de educação ultraliberal em que a própria educação, como projeto coletivo que é, se vê ameaçada (Cássio, 2018, n.p.).

⁴O documento em português utiliza a sigla em inglês do termo hybrid education, learning, and assessment (HELA) que no documento em português consta como modelos híbridos de educação, aprendizagem e avaliação

Esse trecho revela, em específico, outra questão importante na análise do debate da ação governamental da implantação do Novo Ensino Médio (NEM). Desde 2008, as manifestações sobre os itinerários formativos já indicam o retrocesso para uma educação de qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009), e a favor da formação humana integral. Revestida de um processo democrático sobre as diversas ações que compõe a implementação dessa política, da qual a educação híbrida para educação básica foi inserida como um aporte estratégico, as diversas consultas públicas sobre os temas que incidem sobre o Novo Ensino Médio não avançam em algumas questões centrais das concepções tecnicistas postas como projeto para a formação de nível básico no Brasil.

As discussões acerca dos prejuízos dos Itinerários Formativos já foram objetivo de análises de diversas associações de ensino e pesquisa (Vilela, 2023) que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, contudo, os instrumentos que objetivam a implantação da ação governamental perpetuam essa formação compartimentalizada, fragmentada e meritocrática.

Todos os documentos disponibilizados sobre a RIEH, objeto de nossa análise, indicam a relação da finalidade dessa rede com a implantação do Novo Ensino Médio. Em especial, chamamos atenção a orientação de que os itinerários formativos, previstos na Base Nacional Comum Curricular, sejam desenvolvidos de forma articulada a processos híbridos de ensino. Essa flexibilização, contudo, “não envolve a participação ativa dos jovens na construção da vida escolar, da comunidade e de toda a sociedade” (Silva; Krawczyk, 2023, p. 9).

Nomeada de flexibilidade curricular, esses itinerários formativos aprofundam ainda mais a lógica meritocrática da educação, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por uma formação individualista, que os documentos mencionam como individualização do processo educativo, revestindo essa individualização com um olhar mais atento ao educando, contudo, ao inserir as premissas da educação remota e da figura de um tutor com formação desejável na área de ensino (Souza A.; Souza J., 2022) o que se estrutura é um sistema que apartará dos indivíduos a sociabilidade de processos educativos.

Somado a isso, a divulgação de que a educação híbrida pode se apresentar como um processo de personalização do ensino enfrenta críticas de pesquisadores que apontam preocupação em como essa pretensa personalização encontra-se nas mãos de algoritmos aos quais não temos acesso.

Como já alertamos anteriormente, este processo vai camuflar as atuais formas de exclusão sob o manto das plataformas de aprendizagem que incluem em seus algoritmos decisões tomadas por planejadores que tentam imitar o trabalho do magistério em sala de aula e antecipar as dúvidas dos estudantes e os caminhos que eles podem tomar para aprender, amplamente irrigado por avaliações constantes embarcadas nas plataformas. Quebram ou reduzem a intersubjetividade necessária ao processo de aprendizagem, expropriam do professor a atividade de organizar o trabalho dos estudantes e converte o magistério em mero tutor de plataformas que integram vários espaços e recursos.

Esta padronização do currículo e depois das decisões e caminhos de aprendizagem via algoritmos tornam estas plataformas uma fraude quando se autodenominam de “ensino personalizado”. Não são. De fato, as opções e caminhos estão padronizados em algoritmos aos quais não temos acesso – para isso, tiveram que ser, antes, despersonalizados (Freitas, 2021, online).

Diversas entidades de especialistas em educação já se manifestaram sobre o processo de aprofundamento das desigualdades de acesso à educação de qualidade vinculados à proposição de itinerários formativos (Reis, 2023; Guimarães, 2022; Carvalho; Cavalcanti, 2022), somados a pesquisas acadêmicas que apontam a intensificação da precarização do processo educativo mediado por tecnologias, quando este vincula-se a um processo de massificação de oferta (Alonso, 2010).

O documento das Diretrizes da Educação híbrida para Educação Básica traz considerações mais complexas ao tema, ao induzir a possibilidade de que o acompanhamento desses itinerários serem possibilitados pela educação remota, que conceitualmente indica a não permanência de professores e estudantes no mesmo espaço físico, e que no texto é referendado pelo trecho “a base das abordagens híbridas é a frequência do aluno na escola e do professor, mediando o processo de ensino e aprendizagem, presenciais ou não” (Brasil, 2022a, p. 4).

As dimensões, então, de alteração do sistema educacional, a partir da perspectiva “práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem”, abrem precedentes para que muita coisa caiba no currículo da educação básica. A ampliação das balizas regulatórias para a educação híbrida, anunciada no documento de Diretrizes Gerais para a Aprendizagem Híbrida, foi muito mais do que um processo de alargamento de porcentagem de carga horária em EaD no currículo dos cursos presenciais. O movimento para uma reestruturação da educação básica alinha-se ao anunciado em Labate e Opertti (2023) quando afirma que “os modelos híbridos constituem a janela de oportunidades para desenvolver processos unitários, progressivos, robustos, contextualizados e viáveis para transformar as formas de educar, aprender e avaliar” (Labate; Opertti, 2023, p. 6).

Sendo assim, apesar do reforço das Diretrizes em vincular a educação híbrida a um aparato metodológico, fica cada vez mais evidente uma intencionalidade de alteração de processos

educacionais mais robustos que envolvem a finalidade educativa da escola, a função do trabalho docente e o processo formativo educacional como conhecemos hoje.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas ao longo do presente artigo intencionam refletir sobre qual a concepção de educação híbrida que vem sendo formulada pelos instrumentos sobre o tema, em específico no recorte para educação básica. O olhar para esse nível de ensino se justifica em razão da atenção que tem sido dada ao tema do hibridismo como estratégia de recuperação de aprendizagem e a proposição do acompanhamento do processo educacional (Souza A.; Souza J., 2022).

Em relação às teorias analisadas que versam compreensões sobre a educação híbrida, foi possível identificar que os temas de personalização, flexibilização curricular, aprendizagem autônoma e educação aberta desenvolvidas pelos estudos que tratam da Cibercultura, Ecossistemas de Aprendizagem e Teoria sociotécnica da tecnologia, aparecem de forma fragmentada no texto das “Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento do flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica”, sem nenhum aprofundamento conceitual sobre o que o instrumento compreenda efetivamente por educação híbrida, nem tão pouco sobre flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem.

No site da RIEH é possível identificar um conceito mais estruturado sobre o tema, com a conexão com as teorias apresentadas, mas como destacamos no decorrer do desenvolvimento deste artigo, as indicações de materialização da educação híbrida para a educação básica, indicadas no documento “Guia de Implementação da Rede de Inovação para Educação Híbrida”, emitido pela Rede, são menos progressistas e inovadoras ao perpetuarem a perspectiva de tutores com formação precarizada no acompanhamento dos estudantes, a proposição de atividades remotas que podem ser utilizadas para diminuir o contato do estudante com a instituição escolar – o que causaria prejuízos ao contexto social da escola como instituição de mediação entre a sociedade e os conhecimentos historicamente acumulados.

No sentido de analisar o contexto de janelas de oportunidades, anunciado no documento da Unesco, é importante resgatar a teoria desenvolvida por John Kingdon e analisada por Capella (2018),



especialmente o conceito de “janela de oportunidade política”, que explica a convergência entre os fluxos de problemas, soluções e políticas como um momento propício para mudanças e ascensão de um assunto na agenda pública, reconhecendo-se o problema e buscando soluções disponíveis em um contexto político favorável à tomada de decisão sobre o assunto.

É fundamental a reflexão por parte dos estudos que tratam sobre políticas públicas de educação apontarem como os modelos educacionais neoliberais reconfiguram essas novas formas de educar, aprender e avaliar, identificando quais os atores invisíveis e empreendedores de políticas públicas (Kingdon, 2006) incidem e influenciam a formulação das políticas públicas com soluções que subvertem a definição constitucional da educação como bem público que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na análise desenvolvida no presente artigo, foi possível identificar que a materialização da política de educação híbrida para a educação básica recebe influência direta de organismos multilaterais para sua concepção e orientações de implementação, mas encontram também aderência em instituições presentes no governo, como é o caso das orientações/diretrizes emitidas pelo CNE desde 2018, com o avanço para a educação básica na discussão da educação híbrida em substituição a normatizações de porcentagens de CHEaD em cursos de graduação, e seu alinhamento as compreensões de uso do hibridismo defendidos pelas associações de educação de lógica privatista da educação.

4 REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ANJOS, R A.V. dos; ALONSO, K.M; ANJOS, A.M. dos; PIRES, F.M.P. Aprender no contexto da cibercultura: o hibridismo em pauta. In: XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. **Anais...** 2018. Disponível em: https://setec.ufmt.br/pesquisa/SETEC/2018%20APRENDER%20NO%20CONTEXTO%20DA%20CIBERCULTURA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20H%C3%8DDBRIDA%20EM%20PAUTA_VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.





AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BATISTA, T.C da S. **A relação entre educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação em marcos legais específicos para a Educação Básica brasileira**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias). Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Goiás, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/885>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC n. 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. 2001. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf/ Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 29 set 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 3, de 8 de novembro de 2018**. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. 2018c. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251/. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913/>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 5 de janeiro de 2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento do flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica – 2022a**. Texto Referência - Segunda Consulta Pública. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257681-texto-referencia-educacao-hibrida-segunda-consulta-



[publica&category_slug=maio-2024&Itemid=30192](#) Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. 2022b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 865, de 8 de novembro de 2022.** 2022c. Institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DOU_da_Portaria_n_865_de_2022.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas.** Brasília: Enap, 2018.

CARVALHO, C. do P. F. de; CAVALCANTI, F. . O Novo Ensino Médio Paulista : velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e7317, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e7317. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7317>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CASSIO, F. Base Nacional Comum e a defesa da centralização curricular nas candidaturas ao Planalto. **Carta Capital.** 13 de setembro de 2018. [n.p] Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/base-nacional-comum-e-a-defesa-da-centralizacao-curricular-nas-candidaturas-ao-planalto/>. Acesso em: 3 maio 2024.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 nov. 2024.

FREITAS, L.C. Ensino Híbrido: quem controla os algoritmos? **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 20 de novembro de 2021 [on-line]. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/20/ensino-hibrido-quem-controla-os-algoritmos/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GUIMARÃES, C. Entrevista: Débora Goulart. ‘A reforma é cruel com os estudantes porque cria uma ideia de que, se fizerem tudo certo, eles vão ter sucesso’. **EPCSJV.** 7 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-reforma-e-cruel-com-os-estudantes-porque-cria-uma-ideia-de-que-se-fizerem-tudo>. Acesso em: 30 ago. 2024.

KINGDON, J. W. Como chega a hora de uma idéia? In: SARAVIA, ENRIQUE; FERRAREZI, ELISABETE (Orgs.). **Políticas públicas:** coletânea. Brasília: ENAP, 2006. v. 1. p. 219-225.

LABATE, H.; OPERTTI, R. Políticas para uma educação híbrida. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386999_por. Acesso em: 17 set. 2024

LENCASTRE, J. A. Blended Learning: a evolução de um conceito. *In:* MONTEIRO, ANGÉLICA;



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

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, D. C. B. P.; OLIVEIRA, J.F de; BATISTA, T.C da S. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, p. 218, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES M.C.N.; DEUS, K. B.B. A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136240, p. 1-22, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LONGO, C. É possível oferecer EAD de qualidade em um ambiente extremamente competitivo por preço? In: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (org). **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 17-20. Disponível em:

http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf/. Acesso em: 2 jan. 2021.

MOREIRA, J. A.; HORTA, M .J. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-29, 2020.

PAZ, D. P.; CORONA, H. M. P. A teoria ator-rede e as tecnologias educacionais: reflexões sobre a construção coletiva da aprendizagem. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 49, p. 16-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13852>. Acesso em: 11 nov. 2024.

REIS, S. L. Novo Ensino Médio: flexibilização e precarização do trabalho docente. **Esquerda Diário**, 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Novo-Ensino-Medio-flexibilizacao-e-precarizacao-do-trabalho-docente>. Acesso em: 24 maio 2024.

RODRIGUES, M. C. N. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos**: o papel do Estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano. 2021. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/e21899f7-24fb-46ff-b7bd-a2646183c663>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RUY, R. A. V. Repensando a educação escolar no contexto da cibercultura: Reflexões e potencialidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 8, v. 11, p. 17-26, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/repensando-a-educacao>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, E.

O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*





redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? **Revista Docência e Cibercultura**, 2 de junho de 2021. [on-line]. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289#:~:text=Ensino%20h%C3%ADbrido%20com%20tecnologia%20educacional,casa%20dos%20estudantes%20via%20internet>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, W. A. C.; MERCADO, L. P. L.; OLIVEIRA, C. A. de. Ecosistema de aprendizagem on-line: construções teórico-metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10172, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SfnVRxjKXXP8Gx4HSc4HWpn/>. Acesso em: 1 out. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, 2016. Ano 3, número 4. p. 54-84. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, M. R. C. DA; MACIEL, C; ALONSO, K. M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 95-117, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/74042/41701>. Acesso: em 11 nov. 2024.

SILVA, A. V. M. da. Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e65/ 1–17, 2019. DOI: 10.5902/1984644437288. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37288>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, L. T. G.; BEZERRA, I. da S. Híbridações da cultura acadêmica com a cibercultura: análise das práticas acadêmicas no ambiente virtual de aprendizagem moodle. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e186802, p. 1 -27, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qpKM7zMJNx6rSc45wYsxh7K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, M. R; KRAWCZYK, N. R. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3Pzwn7QsqhfMqs>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUZA, A. D de; SOUZA, J. G de . **Guia de implementação da Rede de Inovação para Educação Híbrida**. Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais – NEES/ UFAL. Maceió/AL: EDUFAL, 2022. Disponível em: https://rieh.mec.gov.br/docs/1/guia_implementacao_rieh.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

VILELA, P. R. MEC: consulta sobre Novo Ensino Médio recebeu 150 mil respostas. **Agência Brasil**, 7 de julho de 2023. [n.p]. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/mec-consulta-sobre-novo-ensino-medio-recebeu-150-mil-respostas#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Camilo,quinta%20Dfeira%20\(6\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/mec-consulta-sobre-novo-ensino-medio-recebeu-150-mil-respostas#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Camilo,quinta%20Dfeira%20(6)). Acesso em: 10 maio 2024.