EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO BRASIL: AMBIVALÊNCIAS, TENSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS[1]

BLENDED EDUCATION IN BRAZIL: AMBIVALENCE, TENSIONS AND POSSIBLE PATHS

EDUCACIÓN HÍBRIDA EN BRASIL: CONTRADICCIONES, TENSIONES Y CAMINOS POSIBLES

Joseany Rodrigues Cruz
Instituto Federal Goiano

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Universidade Federal de Goiás

Fernando W. Costa
Universidade Federal de Goiás

Rodrigo Gouvêa Rodrigues
Universidade Federal de Goiás

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás

RESUMO. A Educação híbrida no Brasil tem ganhado grande relevância, principalmente a partir da pandemia de Covid-19. Contudo, tem enfrentado algumas disparidades de conceito, de política e de estrutura que limitam sua plena efetividade. Este estudo tem como objetivo a análise do desenvolvimento da Educação Híbrida no país ao destacar as ambiguidades terminológicas, as tensões entre vertentes pedagógicas e tecnológicas, bem como os desafios para uma implementação socialmente referenciada. Parte-se da metologia qualitativa de caráter descritivo e exploratório, com análises de decretos, pareceres e textos de referência do Ministério da Educação, além de revisões de artigos recentes sobre a temática. Como resultados, identifica-se a polissemia das terminologias, a criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida, o predomínio de interesses mercadológicos que podem precarizar o trabalho docente, além de barreiras como infraestrutura escolar deficiente na formação de professores. Conclui-se que a Educação Híbrida deve ser concebida como projeto pedagógico inclusivo, e que apesar de seu potencial, encontra-se em disputas conceituais e políticas que influenciam diretamente sua implementação. É necessário a construção de uma concepção que seja pedagógica, inclusiva e orientada por princípios de justiça social, além de investimento em infraestrutura física, tecnológica e de formação docente qualificada, não bastando uma atenção apenas da academia ou de formuladores de políticas, mas um chamado da sociedade para a sua materialização.

Palavras-chave: Palavra. Palavra. Palavra. Palavra. Palavra.

[1] Esta pesquisa conta com apoio do CNPq e Capes.

CC BY

ABSTRACT. Blended Education in Brazil has gained great relevance, especially since the Covid-19 pandemic. However, it has faced some disparities in concept, policy, and structure that limit its full effectiveness. This study aims to analyze the development of Blended Education in the country by highlighting the terminological ambiguities, the tensions between pedagogical and technological approaches, as well as the challenges for a socially referenced implementation. It uses a descriptive and exploratory qualitative methodology, analyzing decrees, reports, and reference texts from the Ministry of Education, along with reviews of recent articles on the subject. The results identify the polysemy of terminology, the creation of the Innovation Network for Blended Education, and the predominance of market interests that can make teaching work more precarious, besides barriers such as poor school infrastructure and teacher training. The conclusion is that Blended Education must be conceived as an inclusive pedagogical project, and that despite its potential, it is subject to conceptual and political disputes that directly influence its implementation. It is necessary to build a concept that is pedagogical, inclusive, and guided by principles of social justice, in addition to investment in physical and technological infrastructure and qualified teacher training. Attention from academia or policymakers alone is not enough, but a call from society for its materialization.

Keywords: Blended Education. Teacher Training. Public Policy. Inclusion.

RESUMEN. La Educación Híbrida en Brasil ha ganado gran relevancia, principalmente a partir de la pandemia de Covid-19. Sin embargo, se ha enfrentado a algunas disparidades conceptuales, políticas y estructurales que limitan su plena eficacia. El objetivo de este estudio es analizar el desarrollo de la Educación Híbrida en el país, destacando las equívocas terminológicas, las tensiones entre las vertientes pedagógicas y tecnológicas, así como los desafíos para una implementación socialmente referenciada. Se parte de una metodología cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio, con análisis de decretos, dictámenes y textos de referencia del Ministerio de Educación, además de revisiones de artículos recientes sobre el tema. Como resultados, se identifica la polisemia de las terminologías, la creación de la Red de Innovación para la Educación Híbrida, el predominio de intereses mercantiles que pueden precarizar el trabajo docente, además de barreras como la deficiente infraestructura escolar en la formación de profesores. Se concluye que la Educación Híbrida debe concebirse como un proyecto pedagógico inclusivo y que, a pesar de su potencial, se encuentra en disputas conceptuales y políticas que influyen directamente en su implementación. Es necesario construir un concepto que sea pedagógico, inclusivo y orientado por principios de justicia social, además de invertir en infraestructura física, tecnológica y en la formación de docentes cualificados, sin que baste con la atención de la academia o de los responsables políticos, sino con un llamamiento de la sociedad para su materialización.

Palabras clave: Educación Híbrida. Formación Docente. Políticas Públicas. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Híbrida (EH) no Brasil vem ganhando espaço, principalmente após a pandemia da Covid-19, causada pela proliferação do SARS-CoV-2 e pela necessidade do isolamento social. Desde então, vem se constituindo teórica e legalmente, carregando ambiguidades e conflitos conceituais, refletindo desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional. O próprio termo “híbrido” é usado de diferentes formas: ensino híbrido, aprendizagem híbrida, Educação Híbrida, educação mediada por tecnologia. Essa variedade não se limita a uma questão de nomenclatura, pelo contrário, ela revela embates mais profundos, tanto no campo das ideias quanto nas formas de sua materialidade.

Do ponto de vista legal, decretos, portarias e pareceres tentam estabelecer regras para a Educação Híbrida, mas muitas vezes adotam uma lógica de flexibilização que, embora abra espaço para inovações pedagógicas, também facilita a apropriação mercantil da modalidade. O risco, conforme Lima (2024a), é priorizar interesses de mercado, deixando em segundo plano a formação humana integral

O cenário se complica diante de problemas persistentes, como a exclusão digital, a precariedade da infraestrutura escolar e a formação insuficiente de professores para o uso crítico e pedagógico das tecnologias. Parte-se da premissa de que a Educação Híbrida é, antes de tudo, uma proposta pedagógica e não meramente tecnológica (Lima 2024a). No entanto, na prática, observa-se sua frequente redução a um simples recurso para otimizar processos, desconsiderando seu potencial formativo e seu papel nas dinâmicas socioculturais e nas relações de poder que atravessam a educação (Fonseca; Oliveira; Bueno, 2023).

Diante desse quadro e, entendendo que pensar em uma Educação Híbrida socialmente referenciada é urgente, propôs-se este artigo estruturado em uma metodologia qualitativa descritiva e exploratória, que objetiva analisar o desenvolvimento da Educação Híbrida no Brasil, desvelando as ambiguidades conceituais e as tensões inerentes à sua implementação, identificando desafios e propondo caminhos que promovam uma EH de qualidade socialmente referenciada.

Logo, o texto se estrutura em três partes. No primeiro, discute-se a polissemia do termo híbrido, as armadilhas terminológicas, bem como a trajetória dos instrumentos legais que buscam regulamentá-la no contexto nacional. No segundo, refletem-se os desafios concretos e estruturais para a implementação da EH, analisando a tensão entre as vertentes pedagógica e tecnológica. Por fim, discute-se a construção de uma EH erigida em perspectivas de qualidade socialmente referenciada, evidenciando os desafios quanto à formação docente, a fomentação de pesquisas e o necessário monitoramento das práticas piloto que vem se instituindo na atualidade.

Conclui-se apontando possibilidades de materialização de uma EH socialmente referenciada, instituída por políticas públicas sólidas, com financiamento estável, infraestrutura adequada, acesso universal à internet e formação continuada específica para professores.

2. METODOLOGIA

2.1 A Educação Híbrida no Brasil: Ambiguidade Conceitual e o Marco Regulatório em Disputa

A expansão da Educação Híbrida no Brasil tem se consolidado, sobretudo, a partir da pandemia da Covid-19 e dos desafios impostos à presencialidade. Contudo, o avanço desse modelo vem acompanhado por uma notável ambiguidade conceitual que evidencia disputas semânticas e políticas sobre o que se entende por "híbrido" no campo educacional, questão denominada por Lima, Rodrigues e Cruz (2021) como polissemia terminológica. Termos como "ensino híbrido", "aprendizagem híbrida" e "educação mediada por tecnologia", dentre outros, têm sido utilizados de formas equivocadas como sinônimos, porém, cada uma dessas expressões carrega pressupostos pedagógicos, metodológicos e políticos distintos. Essa falta de definição permite que agentes diversos mobilizem o discurso do híbrido conforme seus próprios interesses, desde práticas pedagógicas consideradas por eles como inovadoras até modelos de ensino pautados pela redução de custos e flexibilização institucional.

Sobre os conceitos, ressalta-se que, enquanto o "ensino híbrido" é mais associado a metodologias ativas e modelos como o *flipped classroom* (sala de aula invertida), frequentemente apropriado por abordagens voltadas à eficiência do ensino, a "Educação Híbrida" aponta para propostas mais amplas de reorganização curricular e de mediação pedagógica, com a combinação de tempos, espaços e tecnologias, com ênfase na construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, as armadilhas terminológicas tornam-se evidentes, o que gera uma fragilidade epistemológica e política do conceito. Ao construir o conceito de Educação Híbrida da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH) do Ministério da Educação, criada por meio do Decreto n. 11.079, Lima (2024, p. 20) reflete que a Educação Híbrida é considerada um

> Ecossistema educacional em que prioriza a combinação e integração cuidadosa de conteúdos e atividades pedagógicas presenciais na instituição educacional, podendo também com outras fora dela, inclusive com uso do Núcleo de Inovação, Ambiente Virtual de aprendizagem e materiais do Repositório Digital (de forma relacional e contínua), mediadas/organizadas pelo planejamento-ação docente, conexão entre o/s uso/s de tecnologias digitais e como praticantes da cultura digital, que visam a ampliação de tempos e espaços no processo educativo, respeitando o protagonismo discente, seu tempo e espaço, seja individual ou coletivamente.

Nesse sentido, a criação da RIEH e do conceito oficial mostram-se como pontos positivos da política de Educação Híbrida em vigor, por abarcar as possibilidades de sua efetiva realização e permitir maior clareza e uniformidade quanto às orientações pedagógicas e práticas educacionais.

No plano normativo, a regulamentação da Educação Híbrida no Brasil evoluiu de forma reativa e fragmentada, acompanhando as demandas impostas pela pandemia e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para diferentes interpretações e práticas. O Texto Referência Educação Híbrida, publicado pelo Ministério da Educação em 2021, foi um dos primeiros a definir a Aprendizagem Híbrida, estabelecendo diretrizes amplas para flexibilidade, autonomia e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Em 2022, o Texto Referência Educação Híbrida na Educação Básica aprofundou o tema, orientando especificamente para a educação básica e permitindo, por exemplo, o uso de até 20% de carga horária não presencial no Ensino Fundamental, desde que em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelamente, o Parecer CNE/CP n. 14/2022, do Conselho Nacional de Educação (CNE), trouxe diretrizes para o ensino superior, diferenciando o modelo híbrido da Educação a Distância e associando-o a metodologias ativas. No mesmo ano, o Decreto n. 11.079/2022 buscou institucionalizar a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, prevendo a criação de um Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais e uma Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), evidenciando o interesse em consolidar e expandir essa modalidade de educação no país.

2.2 Desafios Estruturais e a Face Mercantilista da Educação Híbrida

O processo de definição conceitual e a regulamentação da Educação Híbrida no país estão atrelados e devem ser analisados com cautela, pois ocorre em meio a um cenário de disputa de projetos para a educação brasileira. A adoção da Educação Híbrida tem sido acompanhada por uma crescente pressão mercantilista, na qual grupos empresariais e plataformas digitais buscam se posicionar como provedores de soluções educacionais, muitas vezes com base em modelos padronizados e descontextualizados das realidades das instituições. A flexibilização das normas, longe de ser apenas uma resposta à inovação

pedagógica, pode operar como um dispositivo de precarização do trabalho docente e de privatização encoberta da educação pública, ao favorecer arranjos que reduzem o espaço educacional como lugar de formação crítica, democrática e integral. Conforme expõem Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 17),

> A trajetória até então proposta pelos instrumentos que normatizam a Educação Híbrida tem demonstrado um afastamento da regulamentação da EaD, possibilitando uma interpretação de que a modalidade a distância assume não só uma flexibilização regulamentar para o uso de tecnologias na educação e suas implicações na configuração da educação presencial, mas também a sua desregulamentação, vinculando a Educação Híbrida a um quase tudo de possibilidades curriculares e de gestão, e entregando-a à lógica do mercado, como se essa pudesse validar boas propostas educativas, apesar de destinadas a serem consumidas como um mero produto educacional.

Importante ressaltar que a implementação da Educação Híbrida no Brasil, apesar de ser frequentemente apresentada como uma solução para modernizar o processo de ensino e aprendizagem, enfrenta desafios estruturais que expõem as fragilidades do sistema educacional e a face mercantilista que pode dominar o debate. O primeiro e mais evidente obstáculo é a exclusão digital. A desigualdade no acesso a dispositivos eletrônicos e à internet de qualidade é um abismo que separa estudantes, tornando inviável a aplicação de um modelo que depende intrinsecamente da tecnologia. Além disso, a infraestrutura precária das escolas, muitas delas sem laboratórios de informática adequados, banda larga estável ou mesmo equipamentos básicos, impede que a escola se torne um ambiente de apoio efetivo para as atividades não presenciais.

A essa problemática soma-se a insuficiência na formação docente. O discurso de que a Educação Híbrida é mais pedagógica do que tecnológica é válido, mas ignora a realidade de que muitos professores não receberam o preparo necessário para integrar as ferramentas digitais de forma significativa em suas práticas. Nesse contexto, emerge uma visão instrumental da tecnologia que serve a propósitos mercadológicos (Kensky, 2012). A Educação Híbrida, em vez de ser um processo de reestruturação pedagógica, pode ser vista como uma ferramenta de otimização por meio de soluções educacionais. Essa lógica ignora as dimensões mais profundas do processo educativo, como a relação humana entre professor e aluno, a construção coletiva do conhecimento e a importância do espaço escolar como ambiente social.

Superando a visão da educação bancária, criticada por Paulo Freire (1968), a Educação Híbrida, quando bem aplicada, deve se alinhar a uma perspectiva de formação humana emancipadora (Lima; Rodrigues; Deus, 2024). Isso significa ir além da mera transmissão de conteúdo, incentivando a autonomia do estudante e o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Em vez de simplesmente "depositar" informações, o processo educacional se torna uma via de mão dupla, em que a tecnologia e as interações presenciais servem como ferramentas para o diálogo, a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. Se for o contrário, a Educação Híbrida, sob a ótica mercantilista, corre o risco de se tornar apenas uma modernização superficial, que negligencia as necessidades reais da comunidade escolar em favor de interesses econômicos.

2.3 Educação Híbrida de Qualidade Socialmente Referenciada: Sentidos e Possibilidades

Para que contribua com a transformação social, a implementação da EH no Brasil fundamenta-se no conceito de qualidade socialmente referenciada. Essa perspectiva reconhece que a qualidade da educação é um conceito histórico e polissêmico, opondo-se diretamente à lógica da regulação por resultados, que se concentra em desempenhos mensuráveis para fins de ranqueamento (Nardi, 2023).

A qualidade social implica um compromisso com uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada a políticas públicas de inclusão (Dourado; Oliveira, 2009). Essa abordagem alinha-se à convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por um novo contrato social para a educação, que visa transformar os sistemas para reparar injustiças e construir futuros sustentáveis, com base em dois princípios: o direito à educação de qualidade ao longo da vida e o fortalecimento da educação como um bem público e comum. Isso exige a superação do individualismo em favor de pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade (Unesco, 2022).

De tal modo, fundamentar a EH na qualidade socialmente referenciada é, portanto, o caminho para aplicar esse novo contrato social, assegurando que ela sirva a um projeto educacional emancipatório. Para tanto, sua construção é indissociável de políticas públicas robustas, planejadas para superar os desafios estruturais do sistema educacional. A efetivação de uma escola de qualidade para todos exige a consideração de dimensões intra

e extraescolares, sendo responsabilidade do Estado garantir as condições materiais para o processo educativo (Dourado; Oliveira, 2009).

Nesse quadro, vale destacar que um dos principais obstáculos é a desigualdade no acesso à infraestrutura e à conectividade. Dados da pesquisa TIC Educação 2023 revelam que, embora o acesso à internet chegue a 92% das escolas, persistem profundas disparidades entre as zonas urbanas (98%) e rurais (81%). A exclusão digital é acentuada pela falta de dispositivos, pois apenas 62% das escolas possuem ao menos um computador para uso dos estudantes. Essa carência reflete a desigualdade socioeconômica: somente 35% das escolas de nível mais baixo dispõem de computadores para uso discente, contra 94% nas de nível mais alto. O cenário revela que a mera presença de tecnologia não garante seu uso pedagógico, uma vez que somente 57% das escolas brasileiras possuem, simultaneamente, acesso à internet e computadores disponíveis para os estudantes. Além disso, a qualidade da conexão é um impeditivo frequente, com gestores apontando a instabilidade do sinal e a incapacidade da rede de suportar múltiplos acessos simultâneos (Cetic.BR, 2024).

A efetivação de políticas para a EH depende, crucialmente, de financiamento público estável (Dourado; Oliveira, 2009), com a definição de um Custo Aluno-Qualidade (CAQi) como estratégia central (Nardi, 2023), alinhando-se a um novo contrato social que assegure a educação como um bem comum (Unesco, 2022) e enfrente as assimetrias históricas do país.

Ao tensionar as possibilidades de uma EH de qualidade socialmente referenciada, verifica-se que, mesmo com recursos garantidos, depende-se de seu núcleo pedagógico, reconhecendo os professores e a formação docente como questões essenciais na transformação educacional (Unesco, 2022).

O campo da formação docente, contudo, é um território em disputa entre a perspectiva neoliberal, focada em competências e regulação por desempenho (Machado, 2024), e a necessidade de uma práxis pedagógica crítica. Para uma EH de qualidade social, é preciso superar a visão da formação como mero treinamento em ferramentas digitais e avançar para programas continuados que promovam uma reflexão aprofundada sobre o papel das tecnologias, em uma perspectiva de educação emancipadora (Lima, 2024a).

A oferta de formação continuada ainda é um desafio, visto que em 2023, apenas 54% das escolas brasileiras a ofereceram (Cetic.BR, 2024). Essa formação deve qualificar os professores como mediadores e organizadores do processo educativo, por meio de metodologias participativas (Lima, 2024b), fomentando modelos pedagógicos híbridos que considerem a realidade local e o projeto da escola (Dourado; Oliveira, 2009). Afinal, não é a tecnologia em si que define o processo, mas a proposta pedagógica que "entrelaça o pedagógico e elementos tecnológicos" (Lima, 2024b p. 23).

Para que a EH não seja capturada por interesses mercadológicos, são necessários mecanismos de acompanhamento contínuo e independente. Logo, torna-se fundamental que o Estado fomente uma investigação crítica dos impactos da EH para além de métricas de desempenho, analisando como ela afeta as desigualdades e as práticas pedagógicas, resistindo à padronização imposta por políticas neoliberais (Machado, 2024).

Frente a tudo isso, para que a EH contribua de fato, para uma educação pública de qualidade, devem subsidiar-se em processos de avaliação participativos, em oposição à lógica da regulação por resultados, que visa o ranqueamento de escolas (Nardi, 2023). A avaliação deve promover o crescimento significativo dos estudantes, evitando os efeitos da competição (Unesco, 2022) e considerando as múltiplas dimensões da qualidade (Dourado; Oliveira, 2009). Embora a disputa política sobre o tema seja complexa, como demonstra a frustrada implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) (Nardi, 2023), espaços como o Observatório Nacional de Educação Híbrida podem fortalecer esse acompanhamento (Lima, 2024b), assegurando que a EH se consolide como política pública para a formação humana integral e socialmente referenciada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, torna-se evidente que a EH, apesar de seu potencial para ampliar tempos, espaços e estratégias de aprendizagem, encontra-se imersa em disputas conceituais e políticas que influenciam diretamente a sua implementação. A sobreposição de diferentes entendimentos sobre o que significa “ser híbrido” e a atuação de interesses mercadológicos no campo educacional revelam que a modalidade não se desenvolve em um terreno neutro, mas atravessado por relações de poder, desigualdades estruturais e orientações políticas divergentes.

As reflexões indicam que a superação desses desafios exige mais do que a simples adoção de recursos tecnológicos, exige a construção de uma concepção de Educação Híbrida que seja, antes de tudo, pedagógica, inclusiva e orientada por princípios de justiça social. Isso implica investimento consistente em infraestrutura, conectividade, formação docente qualificada e políticas públicas que assegurem condições equitativas.

Mais do que responder a demandas imediatas, a Educação Híbrida precisa integrar um projeto comprometido com a superação das desigualdades históricas e com o direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, entende-se que olhar criticamente para o desenvolvimento da EH no Brasil não é apenas tarefa da academia ou dos formuladores de políticas, mas um chamado à sociedade para que ela se materialize, antes de tudo, como um compromisso humano com a formação integral e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-014-2022-07-05.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 maio 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

CETIC.BR. **TIC Educação:** pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileira – 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TfvFvFk7q8x7H9h3P7z3n2c/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2025.

FONSECA, M. A. R.; OLIVEIRA, M. R.; BUENO, A. C. A. Educação híbrida: mapeamento conceitual no pós-pandemia. In: LIMA, D. C. B. P.; DINIZ, J. A. R.; FONSECA, M. A. R. **Educação e tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**: conceitos, concepções e práticas. Aparecida de Goiânia: Alfredo Nasser, 2023. p. 52-64.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, D. C. B. P. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/?lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01.

LIMA, D. C. B. P**. Educação híbrida em contexto com a RIEH**: conceitos e orientações pedagógicas. Maceió: Edufal, 2024b.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES, M. C. N.; CRUZ, J. R. Educação semipresencial e híbrida no brasil: descortinando conceitos e regulamentação. **EducaOnline,** v. 15, n. 1, p. 59-76, 2021. Disponível em: https://revistaeducaonline.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: 6 ago. 2025.

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 & Sociedade**, v. 49, p. e136240, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/?lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2025.

MACHADO, L. R. S. As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11, n. 1, p. 5-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/7218. Acesso em: 07 ago. 2025.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 34-43, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Vn3QDGXgYgT3H7Y8QyqH64b/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2025.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 11 ago. 2025.

Sobre os autores

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

Doutoranda e Mestre em Educação pela UFG. Especialista em Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela Uni-Evangélica; Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação pela (UFG). Participante do Grupo de Estudos da Educação a Distância (GEaD/UFG) e integrante da Rede de Pesquisa: qualidade e regulamentação no contexto da

educação aberta, flexível ou a distância. Efetiva da Rede Municipal de educação de Anápolis- Goiás.
E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com

Joseany Rodrigues Cruz
Professora efetiva do Instituto Federal Goiano, onde atua como Diretora do Centro de Referência em Ensino em Rede (CERFOR). Tem licenciatura em Letras e bacharelado em Comunicação Social pela PUC Minas. É mestra em linguística e língua portuguesa pela mesma universidade e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, com tema de pesquisa relacionado à Educação a Distância. É membro do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq), membro da pesquisa sobre Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação (UFG-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho sobre Institucionalização da EAD (FNDE/Conif).
E-mail: joseany.cruz@ifgoiano.edu.br

Fernando W. Costa
Professor de educação básica, licenciado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Cientista de Dados pela Faculdade Metropolitana e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/CNPq) e membro/coordenador executivo da Rede de Pesquisa em Educação a Distância Brasil – Internacional/UFG, com apoio da Unirede (2019-2024).
E-mail: costa.fernando@outlook.com

Rodrigo Gouvêa Rodrigues
É Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Possui Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018), 2 Licenciatura em Letras/Inglês e suas respectivas literaturas pelo programa PARFOR (UFMT/Sinop, 2016), 2 Licenciatura em Biologia pelo programa PARFOR (UFMT/Barra do Graças, 2013), Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Sinop (2012), Licenciatura em Computação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiânia), lotado na Faculdade de Educação (FE)..
E-mail: rodrigogouvea@ufg.br

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Pós-doutora em Educação pela UFMT (2019). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG (2022). Editora Chefe da Revista Em Rede. Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, membro do Conselho Editorial da Revista Revelli (UEG), da Revista Exitus (UFOPA) e da Revista Série-Estudos da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Coordenadora da Rede de Pesquisa EaD - Internacional Com apoio da Unirede (2019-2024).
E-mail: daniela_lima@ufg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.