

O ENSINO HÍBRIDO E O MODO DE VIDA SOB O TRABALHO DIGITAL E A SOCIEDADE NEOLIBERAL¹

Lucas Monteiro Pereira²

Resumo

O artigo analisa as bases teóricas do ensino híbrido, confrontando-as com transformações do trabalho sob a sociedade neoliberal. A partir do materialismo histórico, em diálogo com Gramsci e a sociologia do trabalho, examinamos as concepções de sociedade e tecnologia nos autores da proposta e suas ênfases pedagógicas: personalização, competências socioemocionais e projeto de vida. Argumenta-se que o ensino híbrido expressa, no plano das ideias pedagógicas, a formação de subjetividades ajustadas ao trabalho digital plataformizado e ao modo de vida "empreendedor" neoliberal. Conclui-se apontando sua permanência nas políticas educacionais atuais.

Palavra-chave: Ensino híbrido; Trabalho digital; Neoliberalismo; Políticas educacionais.

EL ENSEÑANZA HÍBRIDO Y EL MODO DE VIDA EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO DIGITAL Y LA SOCIEDAD NEOLIBERAL

Resumen

Este artículo analiza las bases teóricas de la enseñanza híbrida, confrontándolas con las transformaciones del trabajo bajo la sociedad neoliberal. A partir del materialismo histórico, en diálogo con Gramsci y con la sociología del trabajo, examinamos las concepciones de sociedad y tecnología en los autores de la propuesta y sus énfasis pedagógicos: personalización, competencias socioemocionales y proyecto de vida. Argumenta que la enseñanza híbrida expresa, en el plano de las ideas pedagógicas, la formación de subjetividades ajustadas al trabajo digital plataformizado y al modo de vida "empreendedor" neoliberal. Concluye señalando su permanencia en las políticas educativas actuales.

Palabra clave: Enseñanza híbrida; Trabajo digital; Neoliberalismo; Políticas educativas.

THE BLENDED EDUCATION AND WAY OF LIFE UNDER DIGITAL WORK AND NEOLIBERAL SOCIETY

Abstract

This article analyzes the theoretical foundations of hybrid learning, confronting them with the transformations of labor under neoliberal society. Based on historical materialism, in dialogue with Gramsci and the sociology of work, we examine the conceptions of society and technology in the authors of the proposal and their pedagogical emphases: personalization, socio-emotional skills, and life project. It argues that hybrid learning expresses, at the level of pedagogical ideas, the formation of subjectivities adjusted to platformized digital labor and to the neoliberal "entrepreneurial" way of life. The article concludes by pointing to its persistence in current educational policies.

Keyword: Blended learning; Digital labour; Neoliberalism; Educational policies.

¹ Artigo recebido em 12/03/2026. Aprovado em 15/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71003>

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/Brasil), campus Guarulhos, e membro do Grupo de estudos e pesquisas em política educacional e gestão escolar (Gepege). Email: lucasmontp@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577818358672637>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-3042>.

Introdução

Este artigo é parte de uma investigação em curso sobre a construção da hegemonia da *digitalização* nas políticas educacionais atuais, a partir do recorte dado pela análise das propostas e políticas de ensino híbrido que se disseminaram no período da pandemia de Covid-19.

Cabe recordar que esta difusão se deu a partir da explicitação dos limites do ensino remoto emergencial, com ou sem mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e os impactos da suspensão das aulas presenciais para a aprendizagem e socialização das crianças e jovens.

Então, já em 2020, mas principalmente em 2021, muitas redes públicas e privadas de ensino começaram um retorno ao presencial por esta via gradativa. Uma reportagem sobre as dificuldades do modelo implementado assim o definia:

Depois de um ano de escolas fechadas, redes públicas e privadas vêm adotando um modelo de reabertura gradual. Chamado de "híbrido", é *um revezamento de alunos no ensino presencial*, para diminuir o número de pessoas nas salas de aula e garantir o distanciamento social na pandemia.

Em um mesmo dia, parte da turma assiste à aula em casa, enquanto o restante vai ao colégio (Tenente, 2021, s/p, grifos nossos).

Na mesma reportagem, porém, especialistas dizem que não é correto chamar este “rodízio” de ensino híbrido, uma proposta que demandaria mudanças pedagógicas na metodologia didática, na cultura escolar e no papel dos professores e alunos. A pesquisadora Lilian Bacich (2020, s/p) esclarece que a mera combinação da aula com alguns alunos assistindo em casa e outros na escola se aproxima na verdade do modelo *HOT instruction*, “em que HOT significa *Here or there* (aqui ou lá)”, um método relatado principalmente em cursos superiores semipresenciais.

De fato, as formulações sobre o ensino híbrido advêm de pelo menos cinco anos antes da pandemia. No Brasil, coube ao Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido a tradução da proposta sistematizada por pesquisadores estadunidenses do Clayton Christensen Institute³, em especial na obra *Blended* de Horn e Staker (2015). A iniciativa brasileira foi financiada e organizada pelo Instituto Península e pela

³ Trata-se de um *think tank* sem fins lucrativos ligado ao professor da Harvard Business School que dá nome à instituição, originada do ecossistema intelectual e empresarial que ele promoveu e é voltada principalmente para pesquisa e assessoria pública e privada embasadas na teoria da “inovação disruptiva”.

Fundação Lemann⁴ e resultou na publicação do livro “*Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*” de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

Este texto foca, assim, nas elaborações sobre ensino híbrido tal como concebido pelos autores acima, buscando-se fazer uma análise exploratória das bases teóricas do modelo que presumidamente repercutiu nas redes educacionais do Brasil durante a pandemia – ainda que sua aplicação às pressas e em meio à crise sanitária tenha resultado em algo *relativamente* distinto do que seus fundamentos apregoam. O objetivo do artigo é analisar e confrontar tais bases da proposta de ensino híbrido com as condições concretas da totalidade social em que se desenvolve e se projeta a educação escolar e a formação das crianças e jovens.

A investigação se apoia na técnica de pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) e na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, com aportes, em particular, do arcabouço conceitual gramsciano e da sociologia marxista do trabalho e do diálogo com elaborações sobre a racionalidade neoliberal. Parte-se da hipótese que o modelo de ensino híbrido não se limita a uma proposta de integração das tecnologias digitais na educação escolar, mas expressa, no plano das ideias e práticas pedagógicas, as transformações do mundo do trabalho sob a sociedade neoliberal, contribuindo para a formação de subjetividades ajustadas às exigências do trabalho digital e plataformizado.

Além desta introdução, o artigo apresenta duas seções e as considerações finais. Na primeira, analisamos e confrontamos as visões de trabalho e sociedade, e seus vínculos com as tecnologias, nas formulações originais sobre ensino híbrido. Já na segunda, examinamos as ênfases pedagógicas da proposta e como elas realçam uma concepção própria das tecnologias no processo educativo, adunada às transformações do trabalho e da sociedade. Por fim, abordamos a permanência política desta perspectiva pedagógica que foi elaborada antes do próprio contexto pandêmico que a propagou nas políticas e práticas educacionais.

⁴ O Instituto Península é o braço social da família Abílio Diniz, ligada ao Grupo BRF (ramo alimentício) e ao Grupo Carrefour. Já a conhecida Fundação Lemann é ligada a Jorge Paulo Lemann, o segundo homem mais rico do Brasil, associado à AB InBev (ramo de bebidas) e ao fundo de investimentos 3G Capital. Ambas as organizações podem ser categorizadas como aparelhos privados de hegemonia do empresariado (Fontes, 2020).

O trabalho, a sociedade e a tecnologia na visão do ensino híbrido

É possível perceber que os textos que debatem e aspiram definir o ensino híbrido (ou termos equivalentes) têm em conta uma certa visão da sociedade contemporânea, supostamente marcada por várias mudanças, em particular nos processos produtivos, que justificariam tal proposta pedagógica. Não é que os textos apresentam uma concepção definida e sistematizada de trabalho e sociedade, mas pode-se confrontar suas ideias a partir do pressuposto de que todo projeto educativo se associa a um determinado projeto societário, uma vez que a cada forma assumida pelas relações sociais de produção corresponde um determinado modo de vida, um tipo de ser humano adequado para efetivar a produção material geradora de valor a ser explorado pela classe dominante (Gramsci, 2007; 2022).

Segundo Moran (2015, p. 28), por exemplo, a educação é híbrida basicamente por conta da sociedade em que ela se dá:

Em uma sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória.

Este caráter de mudanças e contradições se determinaria, sobretudo, pelo influxo crescente e inevitável das tecnologias digitais. No prefácio do livro citado, o professor José Valente (2015, p. 13) argumenta que “o ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”. Em seguida, após exemplificar com as transformações no sistema bancário decorrentes da informatização, que “fizeram com que o foco das atividades (...) passasse para os usuários”, ele atesta: “um dos poucos, se não o único serviço que ainda não passou por essas inovações, é a educação” e, sendo assim, “o ensino híbrido é a tentativa de implantar na educação o que foi realizado com esses outros serviços e processos de produção” (Valente, 2015, p. 14).

Já os teóricos estadunidenses Horn e Staker (2015), ao abordarem a necessidade de uma aprendizagem centrada no estudante, contextualizam as origens do “modelo industrial” de educação, desenvolvido no começo do século XX para universalização do ensino, apontando a sua importância à época, em que se deu um

aumento percentual de estudantes matriculados, mas também seus limites na integração ao mundo do trabalho. Isto porque enquanto “em 1900, a maioria dos estudantes ia trabalhar na indústria e não necessitava de uma educação avançada; apenas 17% de todos os empregos requeriam trabalhadores intelectuais”, “no mundo atual – no qual mais de 60% dos empregos requerem trabalhadores intelectuais (...) – esse modelo é insuficiente” (Horn; Staker, 2015, p. 6-7).

Do mesmo modo, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 48) afirmam que as práticas sociais contemporâneas, nas quais a geração de nossos alunos se forma, “devem ser entendidas como um novo *ethos* ou uma nova mentalidade”, diferenciadas em relação à sociedade da década de 70, na qual “o mundo era centrado, hierárquico e se baseava na reprodução do modelo industrial da época, a pessoa entendida como unidade de produção”. Já hoje, no contexto virtual, “o mundo funciona a partir de princípios e lógicas não materiais, é descentrado e plano, o foco está na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 48).

Diante disso, o percurso analítico começa pelo importante marco temporal citado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), isto é, a década de 1970, que de maneira inegável é um ponto fulcral das mudanças na totalidade social, decorrentes das alterações no padrão de dominação do capital. Foi a partir deste momento que se manifestaram sinais concretos e inter-relacionados do que se categoriza, consoante Antunes (2009), como uma crise estrutural do modo de produção capitalista, com destaque para a acentuada queda da taxa de lucro, a hipertrofia da esfera financeira frente aos capitais produtivos e o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, entre outros elementos. Esta adversidade engendrou uma ofensiva do capital visando reestruturar seu processo reprodutivo, com consequências profundas na organização do trabalho, em especial pela ocidentalização do modelo toyotista, conhecido como regime de acumulação flexível (Antunes, 2009).

É possível, ainda que não sem mediações, correlacionar as adjetivações de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) sobre a sociedade atual – com práticas mais *coletivas*, *participativas* e *distribuídas* – com os traços gerais do padrão produtivo japonês, caracterizado pela produção sob demanda, pelo trabalho em equipe, flexível e multifuncional no manejo das máquinas e pela descentralização fabril, que acarreta terceirizações no ciclo produtivo (Antunes, 2009). Obviamente, não se trata de reputar

aos autores uma correlação consciente e intencional, mas tão somente apontar que as mudanças ora citadas *realmente existem* no microcosmo da indústria e, ademais, que elas são parte de um movimento do capital que visou reorganizar todos os setores do trabalho, bem como a vida fora dele.

A despeito da aparência mais coletiva, participativa e intelectual do processo produtivo, o que se verifica é uma real *intensificação* do trabalho, gerando distintas e complexas formas de *estranhamento* dos trabalhadores de acordo com sua posição na divisão técnica e social do trabalho. Por um lado, nos segmentos mais especializados, os sujeitos tendencialmente se convertem em personificações do capital, interiorizando os objetivos da empresa como seus, sob pena de serem substituídos por trabalhadores mais “envolvidos”, e dando ideias a serem incorporadas no trabalho coletivo ou transferidas ao maquinário informatizado (Antunes, 2009; 2018). Por outro,

o cenário é ainda mais intenso nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e a instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part time*, temporário, precarizado, para não falar nos crescentes contingentes que vivenciam o desemprego estrutural. Sob a incerteza e a superfluidade dadas pela condição da precarização ou de risco do desemprego, o estranhamento pode assumir formas ainda mais intensificadas e mesmo brutalizadas, pautadas pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade (Antunes, 2018, p. 107).

Em todo caso, o que chama atenção, e talvez importe mais aqui, na visão de trabalho e sociedade dos autores sobre ensino híbrido é a sua valoração positiva, ou ao menos neutra, das tecnologias digitais, seja no campo das atividades de trabalho (como já ilustrado em trechos do início do tópico), seja no das relações sociais de modo geral. Ao comparar a escola a exemplos de informatização dos serviços, Valente (2015, p. 14) afirma que “essas facilidades, gostemos ou não, vieram para ficar”. Igualmente, Horn e Staker (2015, p. 2), avaliam o ensino *on-line* com um caráter quase inexorável:

Perguntar se o ensino *on-line* é uma coisa boa é o mesmo que perguntar se o *e-mail*, a Target e o Turbo Tax são coisas boas. O serviço de Correios pode não ser fã do *e-mail*, mas a maioria das pessoas descobriu que ele torna a comunicação mais rápida, mais conveniente e mais acessível do que postar uma carta com selos.

Afora as obviedades contidas em tais ideias, cabe contrastá-las com elementos concretos da sociabilidade contemporânea. Além da já mencionada desigualdade intrínseca na composição atual da classe trabalhadora e suas distintas relações de estranhamento conforme a divisão técnica do trabalho (Antunes, 2009; 2018), pode-se olhar para um cenário ainda mais amplo que descarta a positivação exagerada do *suposto* aumento do trabalho intelectual: “ao contrário da eliminação do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*” (Antunes, 2018, p. 30).

O que por certo temos desde a reestruturação produtiva pós-década de 70 é o *aprofundamento* de tendências destrutivas da produção capitalista, especialmente da subsunção real do trabalho ao capital⁵ por meio da conversão de trabalho vivo em trabalho morto, que agora se complexifica:

(...) pelo desenvolvimento dos *softwares*, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana. Dá-se então um processo de *objetivação das atividades cerebrais na maquinaria*, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada (Antunes, 2009, p. 124).

Nesse contexto, para se trazer um elemento mais próximo ao debate sobre ensino híbrido, o salto dado pela assim chamada Indústria 4.0 é emblemático, cuja consequência é “a ampliação do trabalho morto (...) tendo o maquinário digital - a ‘internet das coisas’, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc. - como dominante e condutor de todo o processo produtivo” (Antunes, 2020, p. 14). Neste novo modo de exploração, a plataformização provoca ainda mais subsunção e subordinação do trabalho vivo, não só ao extrair e automatizar seus saberes, mas também pela lógica gerencial de um processo de trabalho em que a técnica objetivada do algoritmo dita seu ritmo, define seu pagamento e avalia sua produtividade. Este controle se oculta pela intermediação da plataforma, que *aparenta* agir apenas como facilitadora entre prestadores de serviços, embora constitua uma relação capital-trabalho desfavorável aos trabalhadores, que ficam desprotegidos e sem direitos (Antunes, 2020; Gonzales, 2020).

⁵ Conforme a teoria marxista, a *subsunção real* é parte do processo de subordinação do trabalho pelo capital, em que, principalmente pelo desenvolvimento do maquinário e das técnicas de organização produtiva, os trabalhadores perdem o controle dos meios de produção. Trata-se de uma tendência histórica do capitalismo, que teve saltos qualitativos conforme os avanços da grande indústria.

Vale ressaltar que a precisa conexão entre padrão produtivo e força de trabalho depende essencialmente da qualificação desta, como demonstrado pela ocidentalização do toyotismo, a exemplo do projeto GM/Saturno, que mostrou que “*não adiantava introduzir robôs e tecnologia avançadas, sem a equivalente qualificação e preparação de sua força de trabalho*” (Antunes, 2009, p. 61). Assim, a vigência do binômio taylorismo/fordismo demandou a formulação de uma educação utilitária, coerente com a exigência por um trabalhador especializado. Do mesmo modo, a difusão do modelo toyotista demandou uma educação flexível, objetivando a qualificação de um trabalhador igualmente flexível e multifuncional, com “criatividade e fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias” (Antunes; Pinto, 2018, p. 61).

Portanto, cabe conjecturar até que ponto a nova pragmática do trabalho digital e plataformizado não carece de uma pedagogia, ou ao menos um ideário pedagógico genérico, focado justamente nas TDICs. No entanto, para não constranger demais as ideias em análise, pode ser de fato que o alvo das suas caracterizações não seja o processo produtivo. Afinal, em relação ao século passado, temos hoje uma sociedade reorganizada mesmo em sua totalidade – isto é, para seguir o conceitual marxista, não só na esfera econômica, mas também na superestrutura jurídica e política e nas formas sociais de consciência, incluindo aí a subjetividade dos indivíduos.

Com efeito, tal correlação, ainda que repleta de contradições e mediações, não é uma novidade histórica. A referência que fazemos a Gramsci (2007, p. 248), em sua análise do americanismo e fordismo no início do século passado, é um exemplo modelar da coerência de “um novo tipo humano” que seja “adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”. Em seu estudo, ademais, o filósofo sardo identifica e aborda os mecanismos de *coerção* e *persuasão*, presentes tanto no campo econômico em si quanto fora dele, que foram elaborados pelos burgueses industriais para propiciar tal articulação. Neste conjunto, entram as preocupações e políticas efetivas voltadas para os costumes sexuais, os hábitos em geral, a disciplina com a própria reprodução familiar, ou seja, que buscam conformar a subjetividade dos trabalhadores a um determinado modo de trabalhar e viver.

Em nossa perspectiva, as mudanças atuais na totalidade social se relacionam com a premissa de que a reestruturação produtiva do capital – nela considerando as suas dinâmicas mais recentes como a própria plataformização – é “*a base material do*

projeto ideopolítico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o *ideário* e a *pragmática neoliberal*” (Antunes, 2009, p. 60). Com esta diretriz político-ideológica, em *determinação recíproca* com as transformações no mundo do trabalho, temos uma série de fenômenos que dão a tônica de uma crise social permanente, tais como a erosão da proteção social e dos serviços públicos, o consumismo fetichista e desenfreado e a destruição dos recursos naturais, para citar apenas alguns. Configura-se assim, como percebe Moran (2015), uma sociedade *contraditória*, complexa, imperfeita.

Por outro lado, concordamos com as elaborações de Dardot e Laval (2016, p. 16), para quem

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Por esse ângulo, pode-se deduzir que a valoração das mudanças nas relações sociais signifique certa apreensão, pelos intelectuais que elaboram sobre ensino híbrido, das novas dinâmicas e lógicas *produzidas* pela racionalidade neoliberal, que conduz a vida social pela lógica concorrencial em todas suas esferas, inclusive a da *subjetivação* dos indivíduos. Estes, assim, passam a ser demandados e constituídos pelas propostas educacionais e laborais como “empresários de si”, não só responsáveis como também *desejosos* pela participação direta e ativa na concorrência uns com os outros, visando sua autovalorização (Dardot; Laval, 2016).

Esta nova forma de subjetividade se evidencia fortemente na forma do ser que trabalha hoje no contexto da Indústria 4.0 e das empresas de plataforma, gerenciado pela lógica dos dados e algoritmos (Gonzales, 2020; Grohmann, 2020) – mesmo que esta forma seja “apenas” uma tendência, por enquanto.

Para analisar tal relação, é preciso avançar ao papel das tecnologias digitais na proposta do ensino híbrido, tomada como tendência na formação de uma nova subjetividade, em um novo momento da produção e da reprodução social – ainda que seus propositores pareçam abstrair as tecnologias das relações sociais de produção.

As tecnologias digitais no processo educativo

É justo considerar que, embora a defesa do uso das TDICs na educação seja marcante, as referências sobre ensino híbrido não se resumem a isso. Em texto publicado após um ano de pandemia e suposta aplicação do modelo nas escolas, Bacich, Moran e Florentino (2021, p. 2-3) refletem que

(...) quando consideramos que há lacunas de acesso aos recursos digitais, faz-se necessário uma ampliação da definição de Ensino Híbrido. Neste texto, defendemos a ideia de uma Educação Híbrida, que considere as definições do Ensino Híbrido, (...) para oferecer melhores experiências de aprendizagem, e contemplar as diferentes realidades do nosso país, considerando propostas com e sem o uso de tecnologias digitais. No Ensino Híbrido, o digital é essencial. Na Educação Híbrida, as possibilidades são variadas e, em alguns momentos, um material impresso pode cumprir a função de ampliação das possibilidades de experiências de aprendizagem.

Essa ponderação tem a ver com a conjuntura de aplicação do ensino remoto emergencial e, depois, de tentativas de ensino híbrido considerado como revezamento presencial/remoto, em que as desigualdades de acesso às tecnologias impuseram limites evidentes para o modelo, tal como reconhecido mesmo para o pensamento educacional hegemônico (Blikstein *et al*, 2022). De qualquer modo, após essa consideração, os autores seguem com “a definição original, em que para termos o Ensino Híbrido é fundamental a presença dos estudantes no espaço físico das instituições de ensino e a integração dos recursos digitais no processo de aprendizagem” (Bacich; Moran; Florentino, 2021, p. 3).

Na visão de Horn e Staker (2015), o ensino híbrido seria uma forma de conciliar a educação escolar com a tendência em tese inevitável do ensino estritamente *on-line*, que se desenvolveu a ponto de poder substituir disciplinas e turmas presenciais da educação básica, mas esbarrou no fato de que a dimensão física da escola importa para a maioria dos alunos. Desse modo, o ensino híbrido seria uma inovação *sustentada* frente ao avanço *disruptivo* do ensino *on-line*, que ainda não teria condições de se efetivar na totalidade da educação; tal qual um carro híbrido seria sustentado perante a disrupção de um carro elétrico (Horn; Staker, 2015).

Com tal base, dá-se uma definição completa, em três partes, do que seria, de fato, o ensino híbrido: um “programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de

controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” e “pelo menos em parte, em um local físico supervisionado. Em outras palavras, o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores” (Horn; Staker, 2015, p. 34-35). Por fim, a terceira parte é que o *on-line* e o *off-line* devem ser dimensões “conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (Horn; Staker, 2015, p. 35).

Isto tudo quer dizer, no ensino híbrido, não se trata somente de incorporar e utilizar as TDICs. Isso também fica claro no texto de Lima e Moura (2015, p. 90) que, ao compararem a evolução das tecnologias e a das escolas, afirmam que “pouca coisa mudou” e as “tecnologias digitais pouco alteraram as práticas pedagógicas”. Assim, para esta proposta, as tecnologias não substituem o presencial, mas se tornam pilares de uma abordagem pedagógica, o que implica em um dado método de uso das tecnologias, com determinados objetivos e ênfases para o processo educativo e, claro, determinada concepção de sujeito a quem se destina a educação formal.

Apoiados na elaboração sobre cibercultura, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 48) afirmam que o acesso mais rápido a uma grande quantidade de informação modifica “as formas de pensar e de construir conhecimentos”, devendo-se prestar atenção “nas alterações comportamentais de quem as utiliza” e, com isso, “novas formas de aprendizagem surgem, com conhecimentos sendo construídos coletivamente e compartilhados com todos a partir de um clique no *mouse*”. Além do mais, aparece aqui a discussão geracional dos sujeitos do processo educativo, em que os professores seriam, em sua maioria, *imigrantes digitais* no mundo da tecnologia, enquanto os alunos seriam mormente *nativos digitais*, “cujas relações com essas tecnologias foram aprendidas intuitivamente e marcam sua forma de relacionamento com os conhecimentos” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 49). Assim, os moldes em que aqueles sujeitos aprenderam não seriam adequados para a aprendizagem desses.

Antes de analisar os objetivos pedagógicos da proposta, é pertinente apontar algumas contradições. A primeira é que o debate sobre a aprendizagem, em seus vínculos com as tecnologias digitais, parece ser feito quase como se os conteúdos escolares tivessem pouca relevância para determinar as estratégias e métodos a serem seguidos. Apesar disso, o ensino híbrido se apresenta como uma proposta para a educação formal, isto é, implica em uma dimensão essencialmente intencional de formação das crianças e jovens. Mas que *tipos* de conhecimento são necessários para

a formação escolar dos seres humanos? A abordagem em tela parece ter poucos elementos para esta resposta.

A discussão acima até poderia levar a concluir que, se *já* temos alunos que são nativos digitais, o que estaria em jogo é simplesmente aplicar a melhor forma de ensinar os conteúdos curriculares, sejam eles quais forem, por meio da integração das TDICs às atividades presenciais e remotas feitas pelos alunos. Mas a realidade recente da pandemia de Covid-19, com a adaptação intensa e apressada das tecnologias, mostrou, além das desigualdades no seu acesso, os limites no uso mesmo para quem as possui. Nisso, o estudo de Cabero-Almenara *et al* (2023, p. 8) é taxativo: “Não se pode confundir a mera exposição à tecnologia com ter uma alta capacidade para utilizá-la”.

O que talvez se almeje, então, na formação dos ditos nativos digitais é justamente aquilo que deve se dar no pólo digital, *on-line*, fora da escola, conforme parte da definição original de ensino híbrido. Nesse quadro, a principal *ênfase pedagógica* que devemos discutir é a da *personalização*, que busca colocar a aprendizagem e o aluno no centro do processo de ensino e demanda, para tanto, o uso das TDICs. Neste princípio, as tecnologias constituem uma “sala de aula ampliada”, servindo aos professores para apoiar a gestão dos “caminhos coletivos e individuais” (Moran, 2015, p. 39) de aprendizagem. Ao mesmo tempo, pelo acesso à informação e comunicação, os alunos devem seguir seu estudo de acordo com seus interesses, necessidades e preferências (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Horn; Staker, 2015).

A discussão desta ênfase é importante, pois confrontar as visões sobre o trabalho e a sociedade com as condições e processos engatados pelas reestruturações produtivas possibilitou um elo ainda muito implícito com a questão da sociabilidade neoliberal. Segundo a investigação de Moura (2024), focada nas formulações sobre ensino híbrido desenvolvidas no contexto da pandemia, esta proposta pedagógica se constitui como uma estratégia de racionalidade neoliberal, a qual, pela via da implementação de práticas flexíveis e processos privatizantes, almeja formar sujeitos flexíveis, capazes de gerir a si mesmos na vida social. Para além do que é possível verificar pelos discursos de autores e políticas, queremos materializar esta conclusão de Moura (2024) na análise da forma do ser que trabalha e vive na sociedade neoliberal, ou seja, em seu *modo de vida*.

De acordo com Amorim, Moda e Mevis (2021, p. 2), que seguem como exemplo a análise gramsciana do americanismo e fordismo, o modo de vida abarca a

ideologia, o conjunto de ideias existentes, porém vai além do plano discursivo e representativo, atuando como uma “técnica orgânica” de gestão da força de trabalho e de conformação da conduta social que estrutura a forma de viver dos trabalhadores nos seus mais variados aspectos, como algo que se verifica materialmente em práticas sociais dentro e fora dos ambientes de trabalho.

Este artigo desenvolve a profícua tese do empreendedorismo como um novo tipo de americanismo, ou seja, “síntese de um novo modo de vida, representativo da sociedade neoliberal” (Amorim; Moda; Mevis, 2021, p. 8). Sem desconsiderar as conclusões a que os autores chegaram, pelo contrário, intenciona-se incorporar a sua analogia conceitual no seguinte ponto: a centralidade das tecnologias digitais na educação formal, que tanto é proposta como implementada na prática *especialmente* a partir do ensino híbrido, pode ter em vista a conformação da subjetividade das crianças e jovens, já em contato com elas, à realidade atual e futura do mundo do trabalho e da vida fora dele. Isto quer dizer, adequar novos seres humanos a uma totalidade social – o que articula produção, superestrutura e subjetividade – caracterizada pela subordinação ao maquinário informacional-digital, às plataformas e sua gestão algorítmica e à produção e consumo constante de dados.

Assim como Amorim, Moda e Mevis (2021) avaliam em relação ao empreendedorismo, também a centralidade das tecnologias digitais no ensino pode possuir tanto uma dimensão ideológica quanto uma dimensão prática de gestão da força de trabalho. Em relação à primeira, entende-se, conforme Freitas, Coelho e Oliveira (2021), que existe um “tecnoidealismo” focado no trabalho digital, com repercussões para a educação – que foram aceleradas, aliás, pela conjuntura da pandemia. Segundo eles, esta narrativa engendra um “futuro antecipado” nas políticas e nas práticas educacionais, de cunho neoliberal, que obrigam “às gerações presentes pensarem no futuro, deixando de lado suas realidades e projetos do presente vivido” (Freitas; Coelho; Oliveira, 2021, p. 4).

É claro que, como toda construção ideológica, há uma justificação com parcelas do real, embasadas no senso comum pedagógico e também em estudos pontuais como relatos de experiência, que dizem como as TDICs engajam os alunos, tornam a aprendizagem significativa etc. Mas, também aqui, a situação da pandemia contraditoriamente cobra o preço da teoria e os próprios autores sobre ensino híbrido

precisaram admitir, como já mencionado (Bacich; Moran; Florentino, 2021), os limites da proposta ou, pelo menos, como a sua aplicação irrefletida não era de verdade o modelo defendido. Uma espécie de profecia nunca realizável, com repercussões ideológicas e práticas para a educação.

Já em relação à segunda dimensão, podemos retomar a discussão sobre o modo de exploração no trabalho plataformizado. Segundo Grohmann (2020, p. 104-105), dentre outras características, a gestão algorítmica se dá por meio de “rastreamento e avaliação permanentes do comportamento e do desempenho”, automatização das decisões por algoritmos e intensificação da sensação de autonomia (o fato do “chefe ser, supostamente, um ‘sistema’”). A prática do trabalho se constrói pelo próprio sujeito, que deve “transcender-se e motivar-se por si mesmo, a partir de suas próprias métricas” (Grohmann, 2020, p. 105). A subsunção à tecnologia digital se mostra, assim, para além da ideologia, como atestam também Amorim, Moda e Mevis (2021, p. 9) ao definir o empreendedorismo⁶ como prática “que opera sobre e é reproduzida pelos trabalhadores”. Ou seja, não se trata uma postura que “deriva de escolhas por eles realizadas, mas são próprias de um novo modo de organização produtiva pautado pelo autocontrole, autoeficiência, autoeficácia e autometas” (Amorim; Moda; Mevis, 2021, p. 9).

Nesse cenário, a ênfase da personalização é elucidativa, em primeiro lugar, porque ela representa o momento mais dependente da tecnologia na proposta do ensino híbrido, em que as TDICs são o suporte para o acesso à informação, para a comunicação e até para a *produção no ambiente digital* (Bacich; Moran; Florentino, 2021). De acordo com Horn e Staker (2015, p. 34), a tecnologia “deve passar o controle do conteúdo e do ensino para o estudante, pelo menos de alguma forma, para que possa ser qualificada como ensino híbrido (...), em vez de apenas o uso de ferramentas digitais do ponto de vista do professor”.

Em um segundo ponto, porque a personalização depende das decisões, interesses e preferências individuais dos estudantes, que, como dito acima, devem controlar inclusive os seus conteúdos de ensino; isto quer dizer, eles devem se tornar responsáveis por sua própria instrução. Já sob os efeitos da pandemia, Bacich, Moran e Florentino (2021) chegam a atenuar este princípio, propondo a *diferenciação*, proposta em que o professor ou, veja só, um *software* (que não passaria, neste caso,

⁶ O qual, aliás, tem se atualizado a partir das dinâmicas de plataformização e uberização do trabalho.

de trabalho docente objetivado, *morto*) defina o caminho do estudante, para que ele adquira experiência antes da personalização.

Por mais que não se explicita uma visão diretamente neutra de tecnologia, é difícil não enxergar nesta ênfase pedagógica um horizonte de preparação da subjetividade para o uso e o relacionamento com as TDICs regidas por dados e algoritmos, que conduzem a experiência do usuário, tal qual as plataformas gerenciam o trabalho intermitente (Antunes, 2020).

Para além disso, se torna difícil distinguir este processo de autoeducação com apoio das tecnologias da lógica neoliberal do autoaprimoramento da “empresa de si mesmo”, isto é, a formação do

(...) indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Novamente, não estamos reputando aos intelectuais um objetivo *explícito* da personalização (ou da diferenciação) do ensino para com a subjetividade adequada ao modo de trabalho e de vida sob o neoliberalismo. Mas as suas outras ênfases pedagógicas apontam parte crucial de seu embasamento nas perspectivas pedagógicas hegemônicas. Uma ênfase já mais conhecida no meio educacional é a visão da aprendizagem baseada em competências, cognitivas e socioemocionais (Moran, 2015; Horn; Staker, 2015). Apesar de ser menos desenvolvida nos escritos, trata-se, sobretudo, da resposta possível de tal perspectiva para a questão de quais conteúdos ensinar. Na imersão da assim chamada “sociedade do conhecimento”, marcada pelo acesso *aparentemente* ilimitado à informação (Duarte, 2008), o que se valoriza, mais do que aprender conhecimentos consolidados, é “desenvolver um conjunto integrado de competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e a agir” (Moran, 2015, p. 32); uma referência direta ao lema do já clássico Relatório de Jacques Delors (1998).

De acordo com Moura (2024, p. 120), a partir da suposta autonomia no aprendizado favorecida pelas TDICs, o que se tende e visa é “favorecer o desenvolvimento de aptidões importantes para o sujeito quando o mesmo ingressa no mercado de trabalho” atual, que “requer indivíduos colaboradores, competentes, engajados, pró-ativos e autônomos”. Assim, os alunos devem adquirir as

competências e habilidades que os preparem para “diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajudem a evoluir sempre” (Moran, 2015, p. 32). Em vista disso, outro tema conhecido no meio educacional que aparece no referencial do ensino híbrido é a construção do projeto de vida⁷, encarada na proposta como principal objetivo da educação, que seria “aprender (...) a construir histórias de vida que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos” (Moran, 2015, p. 31).

Apesar dos termos aparentemente distantes de uma visão mercantil de educação, pode-se apontar que o projeto de vida, enquanto proposta pedagógica, comparece nos discursos políticos e educacionais também como via de formação do sujeito empresarial, que deve conduzir sua vida por posturas de autonomia, autovalorização, autorresponsabilização e resiliência. Não à toa, esse dispositivo de subjetivação neoliberal, conforme Silva (2023), se fortalece na apologia do percurso precário e flexível de trabalho e consumo nas empresas-plataforma, que faz os trabalhadores acharem que são patrões de si mesmos. Todavia, o consenso neoliberal de que “todos podem e devem ser empreendedores” implica na verdade em uma radicalização da subordinação da classe trabalhadora, “Uma nova fase na qual os softwares e algoritmos aprofundam a subsunção real do trabalho ao capital, na medida em que prescrevem racional e calculadamente o ritmo, a cadência, a produtividade do trabalho em tempo real” (Amorim; Moda; Mevis, 2021, p. 14).

Assevera-se assim como a defesa da integração das tecnologias digitais pela proposta do ensino híbrido se conecta, mesmo que sem a intencionalidade de seus intelectuais, a um projeto de formação escolar articulado ao universo da produção e sociabilidade capitalista contemporânea, que exige sujeitos “flexíveis” e “empreendedores”, especialmente no mundo do trabalho digital e plataformizado.

Considerações finais: a permanência política do ensino híbrido

Em suma, nossa análise permitiu evidenciar que as concepções de trabalho e sociedade, por parte dos intelectuais do ensino híbrido, é marcada por certo

⁷ Nesse ponto, é importante reforçar como a pedagogia das competências, presente desde as elaborações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 90, e o tema do projeto de vida, que apareceu mais recentemente no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são considerados pilares do ideário pedagógico hegemônico, especialmente nas etapas finais da formação escolar.

tecnoidealismo que naturaliza as mudanças tecnológicas, apresentando-as como inexoráveis e benéficas, ao mesmo tempo que obscurece suas determinações de classe. Em contrapartida, a literatura crítica sobre a reestruturação produtiva e suas atualizações demonstra que, longe de tornar o trabalho mais intelectualizado e participativo, o capitalismo contemporâneo aprofunda a subsunção real do trabalho ao capital, produzindo um novo proletariado digital submetido à gestão algorítmica das plataformas (Antunes, 2018; 2020; Grohmann, 2020).

Além disto, considerando-se as determinações destas mudanças no mundo do trabalho no todo das relações sociais, como historicamente acontece (Gramsci, 2007), podemos revelar como as ênfases pedagógicas do ensino híbrido são funcionais à formação do sujeito empresarial, ou empresário de si (Dardot; Laval, 2016). O princípio da personalização do ensino com TDICs contribui para adequar a subjetividade dos estudantes, futuros trabalhadores, ao trabalho e à vida permeada pelas plataformas digitais, em que o trabalhador-consumidor gere a si mesmo a partir de métricas e algoritmos (Amorim; Moda; Mevis, 2021; Grohmann, 2020). Associando-se ainda às ideias dominantes de formação de competências e de projeto de vida, o ensino híbrido acaba por se colocar como projeto de formação para um cenário flexível e precário de trabalho e vida social (Moura, 2024).

Nossa síntese anterior reforça a hipótese de que o modelo de ensino híbrido expressa, no plano das ideias pedagógicas, as transformações do mundo do trabalho sob a sociedade neoliberal. Apesar disso, há que se reforçar que a discussão aqui realizada não considera existir um vínculo absoluto e direto entre o ideário do ensino híbrido e as renovações na pedagogia hegemônica. Apenas segue-se a indicação de Marx (2008, p. 48) de que assim “como não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência ela tem de si mesma”, devendo-se “explicar essa consciência pelas contradições da vida material”. É necessário, portanto, contextualizar como tal ideário pedagógico se vincula às condições materiais da atualidade.

Isto ganha mais concretude à luz do referencial gramsciano, que assevera as mediações entre intelectuais e Estado integral na consecução da hegemonia (Jacomini, 2025). Ainda que os autores sobre ensino híbrido, individualmente tomados, não exerçam uma função diretamente política e organizativa para a classe dominante, eles se subordinam a intelectuais coletivos que cumprem um papel central

na sociedade civil nessa direção, persuadindo o conjunto do tecido social, em especial aqueles envolvidos no processo educativo, de que suas ideias particulares são as melhores, são universais.

Então, a elaboração e difusão de certas ideias sobre educação (como as ênfases pedagógicas que discutimos), que se embasam em certas visões de sociedade, trabalho e tecnologia, necessariamente se referenciam e se tensionam a partir das ideias dominantes, as quais se desenvolvem articuladas às necessidades e dinâmicas das relações sociais de produção.⁸ É neste marco que se deve entender a iniciativa original de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que foi sustentada por importantes aparelhos privados do empresariado brasileiro.

Além disso, é preciso ter em conta a concepção em Gramsci do “Estado ético”, que tem como uma de suas funções mais importantes “elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (Gramsci, 2022, p. 285). A partir disso, entende-se a dimensão fundamentalmente pedagógica da construção da hegemonia, isto é, a importância da educação escolar na direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, o que implica, nesse caso, em direcionar determinadas ideias e práticas educacionais coerentes com um determinado modo de vida, um “novo tipo humano” adequado a novos métodos produtivos (Gramsci, 2007).

Pode-se compreender assim porquê o núcleo duro da proposta de ensino híbrido que analisamos seja anterior à pandemia, que sabidamente foi um momento que catapultou a digitalização do trabalho e das relações sociais como um todo, incluindo-se aí as suas tendências para a educação escolar. Isto quer dizer, pode-se supor a apreensão, por parte dos intelectuais, das contradições materiais que começaram a se dar com o advento da Indústria 4.0, que também foi antes da pandemia (Antunes, 2020).

De qualquer modo, já no quadro dos impactos da pandemia à educação básica, os dois aparelhos empresariais que financiaram as primeiras elaborações sobre ensino híbrido seguiram atuando no tema, evidenciando a permanência e a

⁸ Isso não significa, é claro, que toda a elaboração dos autores, ou quaisquer ideias discutidas sobre tecnologias digitais e educação escolar, cumprem um papel absolutamente funcional aos interesses dominantes. Mas, especialmente devido às relações de forças quase sempre favorável às classes dominantes, temos que esta tendência está sempre presente (Jacomini, 2025).

funcionalidade de tal elaboração teórica. Em março de 2021, a Fundação Lemann divulgava conteúdos de esclarecimento do conceito de ensino híbrido, a partir de sua plataforma Aprendendo Sempre (Plataforma, 2021). Na mesma época, o Instituto Península publicava recomendações para preparar os professores na implementação do modelo (Como preparar, 2021). Como é característico das políticas da educação brasileira nesta era neoliberal, naquele momento o Conselho Nacional de Educação (CNE), também refletia tais preocupações e propostas da classe dominante, sugerindo o ensino híbrido como modelo para o retorno das aulas presenciais e tratando-o como “esperança” para a “ampliação do tempo de estudo das crianças e jovens e a recuperação das aprendizagens” (Brasil, 2021, p. 11).

De qualquer modo, se inicialmente a ideia era utilizar do modelo como resposta mais qualificada e gradativa na situação de emergência sanitária, aos poucos os diferentes pólos do Estado passam a defender a permanência e a validade estratégica do ensino híbrido enquanto abordagem pedagógica, como se vê na proposição de diretrizes para “Educação Híbrida” na educação básica (Brasil, 2023) e nas orientações fomentadas por diferentes fundações privadas (Blikstein *et al*, 2022). Ao analisar a transição política da defesa do ensino remoto para o ensino híbrido, Minto e Galzerano (2021, p. 50) apontaram que a tecnologia na educação “não se apresenta mais como medida temporária, excepcional, mas como regra a ser seguida, como projeto para a educação nacional”.

Considerando o cenário atual de intensiva plataformização do trabalho educativo, com hegemonia das corporações tecnológicas e repercussões negativas para os docentes (Viegas; Lamb, 2025; Nunes; Cruz Júnior, 2025), é válido presumir e seguir investigando o quanto este projeto educativo, poucos anos depois de surgir, ainda que sob outras formas e denominações, parece ter se consolidado na educação escolar, promovendo ainda que tacitamente um passo a mais na sua subordinação à classe dominante.

Referências

AMORIM, H. MODA, F.; MEVIS, C. Empreendedorismo: uma forma de americanismo contemporâneo? **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-16, e021018, 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: Antunes, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 1, p. 11-22.

BACICH, L.; MORAN, J.; FLORENTINO, E. Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Série Políticas Educacionais em Ação**, Centro de Excelência em Inovação em Políticas Educacionais, n. 14, abr. 2021, p. 1-13.

BACICH, L. Presente e distante: pesquisas que abordam a transmissão ao vivo de aulas presenciais. **Inovação na educação**. São Paulo, 21 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://lilianbacich.com/2020/08/21/presente-e-distante-pesquisas-que-abordam-a-transmissao-de-aulas-presenciais/>> Acesso em 11 de julho de 2024.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 2, p. 47-65.

BLIKSTEIN, P.; MACEDO, L.; EDELSTEIN, M. L.; CAMPOS, F.; SILVA, R. B. e; RUSSO, R. **Aprendizagem híbrida?** Orientações para regulamentação e adoção com qualidade, equidade e inclusão. São Paulo: D3e, 2022. Disponível em: <https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2206_aprendizagem_hibrida.pdf> Acesso em 01 de março de 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021**. Aborda as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2023.

CABERO-ALMENARA, J.; VALENCIA-ORTIZ, R.; LLORENTE-CEJUDO, C.; PALACIOS-RODRIGUEZ, A. de P. Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, e42233, p. 1-13, 2023.

COMO PREPARAR os professores para implementar o ensino híbrido. **Instituto Península**, 10 de março de 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/como-preparar-os-professores-para-implementar-o-ensino-hibrido/> Acesso em 23 de fevereiro de 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.

FONTES, V. Capitalismo fillantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 14, p. 15-35, jun. 2020.

FREITAS, R. G. de; COELHO, H. R.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Educação do futuro ou futuro da educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 04, p. 1-15, e26089, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALES, M. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 8, p. 125-137.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4: Temas de cultura, Ação católica, Americanismo e fordismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 6, p. 93-109.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

JACOMINI, M. A. Hegemonia, Estado e intelectuais: tecendo um referencial para análise de políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, e282144, 2025.

LIMA, L. H. F. de.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 4, p. 89-102.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINTO, L. W.; GALZERANO, L. S. Educação e(m) pandemia: atividade essencial, finalidade supérflua? **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 39-58, dez. 2021.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 1, p. 27-45.

NUNES, G. X.; CRUZ JUNIOR, G. Educação e plataformização: cenários, apropriações e embates. **Revista Intersaberes**, v. 20, e25do104, p. 1-28, 2025.

PLATAFORMA reúne materiais e cases sobre ensino híbrido. **Fundação Lemann**, 4 de março de 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/plataforma-reune-materiais-e-cases-sobre-ensino-hibrido/> Acesso em 23 de fevereiro de 2026.

SILVA, A. C. C. e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife.

TENENTE, L. “Ensino híbrido”: as dificuldades para o aprendizado com parte da turma on-line e a outra na sala de aula. **G1 Educação**, 10/03/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml>> Acesso em 11 de julho de 2024.

VALENTE, J. E. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Prefácio, p. 13-17.

VIEGAS, M. F.; LAMB, M. E. Plataformas digitais, Estado e desigualdades no trabalho docente com dados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289632, p. 1-11, 2025.