

---

# A EDUCOMUNICAÇÃO COMO EPISTEMOLOGIA NO ENSINO HÍBRIDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Stella de Mello Silva\*

Claudeci de Souza Polceno<sup>1</sup>

Rodrigo Oliveira Cabral da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo intenciona discutir a epistemologia educacional como um paradigma norteador do ecossistema escolar no sistema híbrido de ensino – modalidade esta que se tornou plausível principalmente por conta do contexto pandêmico vivenciado, desde fevereiro de 2020 até agora, na educação básica do Brasil. Num movimento dialógico entre notícias e pesquisas publicadas neste período e materiais teóricos sobre educação – cuja representação se dará por nomes como Mario Kaplún e Ismar Soares, fundamentalmente – serão apresentadas ponderações advindas do Grupo de Estudos Educomunicativos do Unasp (GEED), o qual acredita que a educação pode se comunicar melhor com a comunidade e que a comunicação pode educar melhor a sociedade. Assim sendo, o trabalho a seguir refletirá sobre as possibilidades e os desafios de um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e autoral, em tempos da necessidade incontestável de formarem-se cidadãos de leitura crítica e de posição ética.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Híbrido; Pandemia.

## EDUCOMMUNICATION AS EPISTEMOLOGY IN HYBRID TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

**Abstract:** This article intends to discuss the educative epistemology as a guiding paradigm of the school ecosystem in the hybrid education system - a modality that has become plausible mainly because of the pandemic context experienced, from February 2020 until now, in Brazil. In a dialogical movement between news and research published in this period and theoretical materials on Educommunication - whose representation is given by names such as Martín-Barbero and Ismar Soares, fundamentally - considerations will come from the Group of Educommunicative Studies of Unasp (GEED), which believes that education can

---

**\* Autora correspondente**

Doutora em Educação pela Unesp (Universidade Estadual Júlio de Mesquita). Mestre em Divulgação Científica e Cultural pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Coordenadora do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, Brasil). E-mail: stella.silva@unasp.edu.br

1. Licencianda em Letras-Português pelo UNASP-EAD (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Membro do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do UNASP. E-mail: claudeci.desouzapolceno@gmail.com

2. Licenciando em Letras-Português pelo UNASP-EAD (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Membro associado da ABPEducom (Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educação). Membro do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do UNASP. E-mail: rgksilva@outlook.com

**Submissão:** 07/06/2021

**Aceite:** 14/11/2021

**Como citar:**

SILVA, S. de M.; POLCENO, C. de S.; SILVA, R. O. C. da. A Educação como epistemologia no ensino híbrido da Educação Básica. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 49-59, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p49-59>

better communicate with the community and that communication can better educate society. Therefore, the following work will reflect on the possibilities and challenges of a more autonomous and authorial teaching-learning process, in times of unchallenged need to become citizens of critical reading and ethical position.

**Keywords:** Educommunication; Hybrid teaching; Pandemic.

Desde o início de 2020, por conta da pandemia de coronavírus que atingiu o país, tanto pesquisadores quanto docentes, discentes, sociedade e todos os atores sociais envolvidos no ecossistema educativo têm discutido meios de abrandar os efeitos do isolamento social nas escolas de ensino fundamental do Brasil. O Banco Mundial analisou o impacto da covid-19 na educação dos países da América Latina e Caribe por meio de um índice chamado “pobreza de aprendizagem”, que se propôs a medir a defasagem de aprendizagem neste período pandêmico. Cafardo e Marques (2021, on-line), em reportagem embasada por tal estudo, no jornal *O Estado de S.Paulo*, afirmaram que “o período de escolas fechadas por causa da pandemia do novo coronavírus pode fazer com que 2 em 3 alunos no Brasil não consigam ler adequadamente um texto simples aos 10 anos”.

O economista da Prática de Educação do Banco Mundial, Ildo Lautharte, afirma que “o impacto [...] talvez seja mais devastador porque temos um nível de desigualdade maior que grande parte dos países da América Latina”. Lautharte também aponta para as variáveis do ensino remoto, visto que o país adotou formas diferentes de aplicá-lo e com qualidades diversas de educação on-line, independentemente de ter sua contribuição – a do ensino remoto - na manutenção do vínculo com a escola. Em contrapartida, o entrevistado aponta que “o ensino híbrido pode ser uma ferramenta importante para aulas de projeto de vida, para grupos menores de alunos que precisam trabalhar dificuldades específicas”, o que vislumbra uma oportunidade de ação aos docentes e gestores da educação básica dentro da peculiaridade do contexto apresentado.

A despeito de tais projeções, é importante que a comunidade acadêmica se muna, portanto, de ações exequíveis que levem em consideração não só o contexto brasileiro de ensino e suas desigualdades socioacadêmico-tecnológicas mas que, independentemente delas, continue trabalhando a tríade uso-reflexão-uso para que estes índices não se confirmem. Sendo assim, acredita-se que a fundamentação epistemológica educacional – idealizada a partir do contexto latino de educação – possa contribuir com discussões ligadas ao amadurecimento de jovens leitores críticos e à profissionalização de uma gestão da comunicação nos espaços educativos. Por isso, faz-se necessário colocar que o termo “educomunicação” será tomado, a partir de agora, como a expressão que designa a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social, produzindo o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação (SOARES, 2011).

## O ensino híbrido e suas especificidades

A respeito do ensino híbrido ou *blended learning*, encontram-se variadas conceitualizações porque se mesclam, no momento da cristalização do significado do termo, o uso que a instituição de ensino, o curso ou o autor fazem dele. Mas, de maneira global, essa modalidade abarca dois modelos de aprendizagem, a saber: o tradicional, a partir do espaço da sala de aula; e o on-line, que se utiliza das tecnologias digitais para efetivar o ensino. Martins declara que

estudos recentes realizados em universidades dos EUA (CHERRY, 2010; BANKER, 2012; RUCK, 2012, WAYER, 2013) apresentam resultados sobre o impacto do uso das tecnologias digitais em propostas de Ensino Híbrido na educação básica. Esses estudos, entre outras questões, enfatizam que a abordagem híbrida, muito mais do que garantir a utilização de recursos on-line associados ao ensino presencial, envolve uma total reorganização e “reconceitualização” da dinâmica de ensino-aprendizagem, de uma aprendizagem centrada no professor, para uma aprendizagem centrada no estudante, de uma interação limitada entre os estudantes para uma interação frequente dos estudantes entre si e entre eles e os recursos que possibilitam aprender e de uma avaliação centrada em resultados para uma avaliação centrada no processo (2016, p. 72).

Além de estarem claras as mudanças paradigmáticas necessárias à aplicabilidade do ensino híbrido frente ao totalmente presencial, também devem ser pensados os contextos diferenciados de educação de ambos os países: os resultados apresentados pelas pesquisas supracitadas referem-se à América do Norte. Seriam os mesmos resultados obtidos, caso a pesquisa se desse na América Latina, em específico, no Brasil? Talvez o ponto de partida fosse contrapor, entre esses dois espaços geopolíticos, questões relativas a(à): discrepâncias sociais, tecnológicas e econômicas; valorização social da profissão docente; qualidade dos serviços on-line; função social da escola dentro do imaginário coletivo; formação inicial e continuada de professores; maneira como o ensino híbrido é considerado (um fim em si mesmo, ou uma personalização do ensino). Outro ponto relevante sobre o qual refletir seriam as diferentes visões a respeito de ensino híbrido verificadas no Brasil. Schiehl e Gasparini (2017) identificaram seis modelos distintos dessa modalidade e os agruparam por semelhanças, como visto na Figura 1.

Sendo assim, nota-se que expressões como “ambientes virtuais”, “atividades on-line”, “plataformas de aprendizagem”, “e-mail”, “fóruns de discussão”, “blogs”, “aplicativos Web 2.0”, “portifólio eletrônico de grupos”, constroem um cenário de um domínio mínimo das tecnologias, sem dizer do acesso a elas – tanto por parte dos docentes quanto dos discentes; e isso pode gerar a falsa impressão de que ter acesso às ferramentas e dominá-las seria a solução para um ensino híbrido de qualidade. Entretanto, sabe-se que essa afirmação não procede.

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido

Modelo	Descrição
Suplementar (face to face + on-line)	O estudante trabalha em sala de aula, com atendimento do professor, e posteriormente continua com seus estudos em ambientes virtuais.
Sala de aula invertida (flipper classroom)	O estudante estuda inicialmente em ambientes virtuais e depois produz seus projetos e atividades em sala de aula.
Laboratório rotacional	Desenvolve atividades em uma sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas na sala de aula informatizada.
Rotação de estudos	O estudante desenvolve uma rotina de estudos em sala de aula com acompanhamento do professor presencial e em ambientes virtuais com auxílio de professor on-line.
Híbrido colaborativo	Caracteriza uma comunicação de sala de aula com apoio do professor aos estudantes presenciais e remotos. Através do uso de ferramentas integradas à uma plataforma de aprendizagem os estudantes híbridos podem estabelecer uma comunicação síncrona e assíncrona, usando e-mail, fóruns de discussão e blogs. Podem trabalhar de forma colaborativa em projetos por disciplina. O estudante tem o autonomia na escolha do ambiente de aprendizagem para o que mais lhe agrada que são: F2F, aprendizagem on-line síncrona aprendizagem on-line assíncrona, aprendizagem aberta. Podem utilizar combinações personalizadas de aplicativos web 2.0 como: Etherpad, Piazza Google Hangouts e Google formulários para momentos de interação.
Grupo dual-colaborativo	Utilizando utilizando o portfólio eletrônico de grupos (PEG) um grupo de estudantes e um facilitador trabalham com a construção de saberes em cenários protegidos e controlados. O projeto usa vídeos situações simuladas práticas ou situações problemas para discutir assuntos e posteriormente postam no ambiente PEG para que outros estudantes interajam e colaborem nas discussões.

Fonte: Schiehl e Gasparini (2017, p. 6)

A respeito da complexidade do conceito e de sua aplicabilidade repleta de variáveis, o professor e pesquisador da USP, José Moran reflete:

são muitas questões que impactam a questão do ensino híbrido, que não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvessem seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (2015, p. 2).

Conclui-se, portanto, que é chegado o momento de uma discussão mais abrangente sobre tal modalidade de ensino visto que, com a pandemia, foi-nos descortinado não só o contexto discrepante da educação no país, mas também o vácuo existente entre o discurso de inclusão digital e a formação de um alunado crítico e ético.

# Educomunicação e suas áreas no ecossistema comunicativo escolar

Mario Kaplún, professor, jornalista e radialista argentino, foi um dos principais precursores da educomunicação. A partir de suas pesquisas percebe-se uma tentativa de se descrever os profissionais multidisciplinares da educação e da comunicação dentro de suas práxis em escolas da América Latina e credita-se a esse mesmo autor, aliás, a criação do neologismo “educunificador” - terminologia esta que inspirou o surgimento, por fim, do conceito “educomunicação”. Um dos diferenciais de Kaplún foi o descolar-se dos contextos europeus e americanos de práticas escolares e sociais e dedicar-se ao contexto latino-americano, tão marcado pelas lutas de classe, discrepâncias sociais, diferenças econômicas. O site Rededucom.org descreve da seguinte forma o contexto de experiência educacional-comunicativa de Kaplún:

a comunicação alternativa como um movimento eminentemente latino-americano se distingue pelo desenvolvimento do campo da comunicação social. Relações democráticas e participativas, nas quais o compartilhamento é feito no mesmo nível, todos aprendem com todos, dialogam e respeitam a diversidade de manifestações, classes sociais, pensamentos, níveis de conhecimento, ou seja, são construídos a partir da riqueza dos diferentes processos de comunicação que valorizam a cultura, articulam compromissos, transformam realidades ([s.d.], on-line).

Esses primeiros trabalhos no Uruguai, em específico, motivaram estudiosos de outros países igualmente latinos a se interessarem pela vertente educunificativa em seus territórios de origem. No Brasil, por exemplo, destaca-se o professor Ismar de Oliveira Soares, da ECA/USP que, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, engajou-se para o desenvolvimento de uma pesquisa temática financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e coordenada pelo Núcleo de Comunicação e Educação - USP (NCE).

Entre os anos de 1997 a 1999 inicia, então, um trajeto de embasamento teórico-epistemológico em situações escolares especificamente brasileiras. Foram tais iniciativas que originaram a ABPEducunicação (Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação) com a intenção de formalizar e fortalecer as pesquisas educunificativas oriundas de um contexto nacional, e é da fala do professor Soares (2011) que se extrai o conceito de que “educomunicação é um paradigma orientador de práticas socioeducativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos”.

Sendo assim, fica claro que a educomunicação se constrói a partir de uma epistemologia que privilegia a informação e a comunicação como tendo seus focos nos interlocutores e no contexto social, gerando, dessa forma, interação eficaz. O autor ainda elucida que educomunicação é o “conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas”, ou seja, trata-se de um estudo sistemático da comunicação

e do campo teórico-prático que propõe áreas de intervenção muito específicas a partir de algumas linhas básicas, como descreve Soares (2011), veja Figura 2.

[legenda] Figura 2 – Áreas de educomunicação<sup>1</sup>

Âmbitos do agir educucomunicativo	Descrição das ações
Área da educação para a comunicação	Tenta compreender o fenômeno da comunicação, seja no nível interpessoal e grupal, seja no organizacional e massivo.
Área da expressão comunicativa por meio da arte	Observa e reconhece as diferentes formas de manifestação artística na comunidade educativa como meio de comunicação acessível a todos.
Área da mediação tecnológica na educação	Volta-se para os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, gerenciando acessibilidade e formas democráticas de sua gestão.
Área da pedagogia da comunicação	De cunho mais didático, debruça-se sobre um recorte mais pedagógico, atenta ao cotidiano da didática e à facilitação do trabalho dialógico entre professor e aluno, principalmente por projetos.
Área da gestão da comunicação	Uma espécie de gerenciadora das demais áreas, tem como ideal não só incentivar os educadores para que optem pela área de intervenção de maior relevância dentro do contexto, mas também viabilizando os espaços de convivência e as tecnologias necessárias.
Área da reflexão epistemológica	Sistematiza experiências e estuda a interface entre educação e comunicação, buscando obter maior coerência entre teoria e prática.

Fonte: adaptado de Soares (2011, p. 47 e 48)

Para Soares (2012), essas “áreas de intervenção apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educucomunicativas”. Por isso, é importante frisar que o foco educucomunicativo está no processo pelo qual se adquire o conhecimento e as formas de externá-lo e não, meramente, no uso de ferramentas tecnológicas e/ou digitais de comunicação.

Em tempos de isolamento social por conta da pandemia, tempos que envolvem ações urgentes e eficientes frente aos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologia e criticidade, a epistemologia discutida aqui é fundamental para direcionar o fluxo intenso de informações midiáticas, na medida em que a qualidade da comunicação entre a comunidade escolar e a sociedade é posta à prova. Soares assinala ainda que é preciso levar o professor contemporâneo não só a compreender sua função mediadora e motivadora, mas também a incentivar os discentes a desenvolverem um poder interventi-

<sup>1</sup> Importante colocar que Ligia Beatriz Carvalho de Almeida (2016) faz referência a uma 7ª área de educomunicação, a qual ela nomeia de “Área de produção midiática”. Para esse trabalho, entretanto, a análise ocorrerá a partir das áreas nomeadas por Ismar Soares, quando da publicação de 2011. Em tempo: o link de acesso à publicação da autora supracitada encontra-se nas referências deste artigo.

vo social, que comunique e se conecte com a realidade de forma crítica, causando em si e no alvo de sua comunicação a práxis educacional, ou seja, um aluno ativo nos âmbitos escolar e social.

A despeito do quadro progressista e inovador promulgado pela educomunicação, e apesar das atividades educacionais serem objeto de estudos e pesquisas há mais de 30 anos, há ainda quem não consiga compreender sua aplicabilidade. No momento em que o hibridismo é uma realidade no país, alguns profissionais tendem a priorizar o uso das ferramentas tecnológicas – unicamente – para divulgação e disponibilização de atividades via Classroom, WhatsApp ou e-mails; ou ainda entendem ações educacionais como sendo o uso de softwares como Google Meet ou Zoom Meet o suficiente para configurar-se essa uma atitude educacional.

Porém, é importante salientar que se a educomunicação se mantiver focada apenas nos meios tecnológicos ou nos efeitos que se pretendem com o uso das tecnologias de informação e comunicação, ela fará com que o docente exclua ou iniba os que não têm acesso a tais ferramentas, o que gerará a diluição do conceito original em práticas equivocadas. Portanto, retomando os conceitos trazidos por Kaplún (1998), vê-se que a educação pode ser entendida como sendo “exógena” ou “endógena”; a primeira, voltada para os conteúdos e/ou os efeitos pretendidos; e a segunda, voltada aos processos pelos quais se chegou a determinado fim. Na educação exógena, o aluno é objeto da educação, sendo assim, passivo de manipulação; já na educação endógena, o discente é sujeito, protagonista de seu aprendizado. Portanto, Soares reforça que:

seja qual for a disposição que defina a hierarquia e a administração dos conteúdos, a Educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor (2012, p. 26).

Ou seja, as relações interpessoais, socioculturais, multi e interdisciplinares, são fundamentais para o processo educacional e são elas que formam o ecossistema que se apresenta como uma proposta de ensino-aprendizagem em tempos de ambientes educacionais híbridos.

## O hibridismo e a educomunicação: possibilidades e desafios

A possibilidade de acesso às ferramentas tecnológicas contribui, por certo, para a construção de um panorama educativo mais comunicativo num ensino híbrido; mas não é indispensável, já que a proposta é ampliar o teor crítico da leitura de mundo do aluno e sua comunicabilidade. Entretanto, ambos os fatores não dependem, primordialmente, de um computador ou de um celular, mas de pessoas que queiram – e sejam capazes – de transformar a realidade. A observação das demandas do próprio bairro em que a escola está inserida e a confecção de um jornal impresso ou a criação de uma rádio comunitária, por exemplo, viabilizariam olhares mais críticos frente às situações sociais, comunicacionais e educa-

cionais experimentadas diariamente pela comunidade acadêmica e qualificaria a divulgação e reflexão dos fatos por meio da ponderação ética e da assertividade comunicativa.

Em verdade, o conceito de tecnologia, grosso modo, refere-se a um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas; uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa. Ou seja, se a tecnologia digital – tão necessária ao ensino híbrido – não estiver disponível ao aluno latino, por conta do contexto social discrepante que ele vivencia, nada impede da escola motivar ações que envolvam a participação dos jovens em diversas oportunidades de comunicação, como: organizar reuniões com a comunidade para gerar debates sobre as demandas escolares de alunos, pais, professores, gestores e vizinhos; visitar o bairro que circunda a escola, entrevistando os moradores do contorno e as autoridades políticas, coletando dados que contribuam para a gestão de uma educação mais atuante; assistir aos noticiários veiculados na TV e ouvir as notícias no rádio, a fim de contrapor diferentes versões sobre os mesmos fatos, aprofundando a aplicação das linguagens e dos recursos de informação e da comunicação nas práticas de ensino.

Assim, é possível notar que caneta e papel - aliados a olhos, ouvidos e boca atentos – quando usados para a aplicação prática do conhecimento científico, também se configuram tecnologia. A questão não são os meios; mas as mediações. É por conta dessa máxima que este artigo sugere um amalgamento entre a tabela dos “Âmbitos do agir educomunicativo”, descritos por Soares (2011) e os “Modelos de ensino híbrido”, levantados pelas pesquisadoras Schiehl e Gasparini (2017), veja Figura 3.

Figura 3 – Sugestões de imbricações entre educomunicação e o ensino híbrido

<b>Âmbitos do agir educomunicativo</b>	<b>Modelos de ensino híbrido</b>	<b>Abordagens possíveis</b>
Área da educação para a comunicação	Suplementar (face to face + on-line)	O aluno inicia o trabalho em sala de aula, atendido pelo professor e, posteriormente, continua seus estudos em ambientes virtuais. Sendo assim, é possível levar esse discente a compreender o fenômeno da comunicação e o impacto dos meios na sociedade.
Área da expressão comunicativa por meio da arte	Grupo dual-colaborativo	Um grupo de estudantes e um facilitador trabalham em forma de projetos mediados por vídeos, situações simuladas e outras práticas que explorem a autonomia comunicativa dos jovens mediante a expressão artística – arte-educação.



Área da mediação tecnológica na educação	Laboratório rotacional	Os alunos desenvolvem atividades em sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas em ambiente informatizado. Nesse contexto, é oportunizado a esse discente o ampliar de suas formas de expressão por meio do uso das tecnologias, bem como refletir sobre as tecnologias educativas na comunidade.
Área da pedagogia da comunicação	Rotação de estudos	O estudante tem uma rotina de estudos tanto em sala de aula (acompanhado pelo professor) quanto em ambientes virtuais (com auxílio de professor on-line). Esse pode ser um momento de exercício de uma didática cuja perspectiva seja mais participativa na formação de docentes através da metodologia de projetos, por exemplo.
Área da gestão da comunicação	Sala de aula invertida (flipped classroom)	O aluno inicia os estudos em ambientes virtuais e, posteriormente, produz projetos e atividade em sala de aula. O professor atua, nesse contexto, como um articulador da execução das ações dos estudantes, criando e avaliando ecossistemas comunicacionais no espaço educativo.
Área da reflexão epistemológica	Híbrido colaborativo síncrono	O aluno, nesse modelo de hibridismo, tem uma aprendizagem mais aberta, podendo utilizar, inclusive, combinações personalizadas de aplicativos para momentos de interação – além da comunicação de sala de aula. Por isso, esse é um vasto campo de pesquisa teórica e prática para um educador, visto que este pode focar na sistematização de experiências e no estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação.

Fonte: adaptado de Soares (2011, p. 47 e 48) e Schiehl e Gasparini (2017, p. 6)

É por conta dessas e de tantas outras possibilidades de atuação do professor educador no ensino híbrido, que se torna imprescindível o exercício de habilidades e competências docentes que priorizem: a) capacidade de planejamento, gestão e avaliação de ações que envolvam a interface comunicação/educação; b) domínio das tecnologias da informação e da comunicação, valorizando o caráter colaborativo de seu uso; c) consciência do cunho ético da produção comunicativa voltada ao âmbito escolar; d) leitura crítica de mídia e de mundo; e) capacidade de refletir e sistematizar suas próprias experiências educacionais. Daí a importância, inclusive, que as licenciaturas ofereçam formação inicial e continuada que abarquem a compreensão desse novo docente. Caso contrário, as perspectivas apresentadas pelo Banco Mundial, no início deste artigo, correm o risco de se confirmarem.

## Considerações finais

São do introito do caderno pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação - desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) - as premissas: “O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal ([s.d.], on-line)”.

Tendo essa máxima como referência dialógica com a fundamentação epistemológica educacional em tempos pandêmicos é que este trabalho tenta perceber e compreender a importância de uma teoria sólida e inovadora, capaz de instigar a curiosidade de docentes e discentes e de transpor os limites físicos do complexo escolar em ambiente híbrido de ensino. Buscou-se, nesse sentido, ampliar os conhecimentos inerentes à comunicação e à educação, entendendo que são necessárias ações imediatas que coloquem o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica, autônoma e autoral.

É preciso considerar que o aluno do século presente é um indivíduo conectado e cercado de possibilidades de produção que desenvolvem protagonismo enquanto sujeito de sua história, capaz de agregar conhecimento e realizar reflexões críticas sobre toda e qualquer informação midiática. Soma-se a isso a capacidade de compreender o fenômeno da comunicação e de, através das artes, desenvolver seu potencial criativo e emancipador; além de gerenciar a comunicação voltando-se ao planejamento e a execução de planos, programas e projetos. Acrescenta-se, também, a necessidade de uma mediação tecnológica com os procedimentos e reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão e de uma reflexão epistemológica dedicada à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação.

Frente a esse perfil de discente, é indiscutível a busca por uma reformulação da formação docente; uma profissionalização docente para estes tempos e estas demandas; uma conscientização necessária ao educador contemporâneo, frente aos apelos do ensino híbrido: enxergar-se e assumir-se um educador - concomitantemente professor, consultor e pesquisador.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, L.B.C. Projetos de intervenção em educação, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod\\_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Jaqueline Moll (Org.). **Caderno Comunicação e Uso de Mídias: programa mais educação**, [s.d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 maio 2021.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. São Paulo, 2016. 317f. Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins_do.pdf) Acesso em: 30 maio.

OS precursores: Mario Kaplún. *In: Rededucom.org*. [s.d]. Disponível em: <https://www.rededucom.org/os-precursores/mario-kaplun-pt.htm> Acesso em: 30 maio 2021.

CAFARDO, R.; MARQUES, J. Pandemia pode fazer com que 70% das crianças do Brasil não aprendam a ler, diz Banco Mundial. **O Estado de S.Paulo**, São Palo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pandemia-pode-fazer-com-que-70-das-criancas-do-brasil-nao-aprendam-a-ler-diz-banco-mundial,70003650916> Acesso em: 27 maio 2021.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Modelos de ensino híbrido: um mapeamento sistemático da literatura. *In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), 2017, [S.l.]. Anais [...] [S.l.]*, out. 2017. p. 1. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1>

SOARES, I. Conceito. ABPEducom, [2021c]. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/> Acesso em: 02 maio 2021.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma de ensino médio**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.