

## **O que esperar da educação pós-pandemia? Uma visão Educomunicativa amparada na análise da experiência do ERE<sup>1</sup>**

Glaucia Silva BIERWAGEN<sup>2</sup>  
Roberta Takahashi SOLEDADE<sup>3</sup>  
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo, dentro de uma perspectiva educomunicativa, descrever, analisar e trazer contribuições sobre os impactos do uso das tecnologias de informação e comunicação empregadas nas dinâmicas escolares (plataformas digitais e/outras) e dos processos formativos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Para isso, foi utilizado o aporte teórico educomunicativo, estudos sobre a formação docente e os dados da pesquisa “Ensino remoto emergencial e transições associadas”, realizada pelo grupo de pesquisa MECOM (Mediações Educomunicativas), realizada durante a pandemia de Covid 19 no período entre novembro de 2021 e junho de 2022, intervalo no qual as escolas buscavam alternativas para a continuidade do trabalho pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino Remoto Emergencial; Formação Docente; Educomunicação.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Pesquisa – Comunicação e Educação do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 4 a 8 de setembro de 2023.

<sup>2</sup> Doutora em Comunicação (ECA/USP). Mestre em Educação (FE-USP), pesquisadora do grupo Mediações Educomunicativa (MECOM), especialista em Design Instrucional (UNIFEI), graduada em Pedagogia pela USP e Tecnologia em Informática pela FATEC-UNESP. E-mail: [galsilv@gmail.com](mailto:galsilv@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Educomunicação (ECA/USP) sob orientação do Profº Dr. Adilson Odair Citelli, pesquisadora do grupo Mediações Educomunicativa (MECOM), graduada em Letras Português/Inglês pela USP, especialista em Educação à distância pelo SENAC, MBA em Administração de Empresas pela FGV e aluna do MBA de Comunicação e Marketing da ECA - USP. E-mail: [roberta.tsoledade@gmail.com](mailto:roberta.tsoledade@gmail.com)

## **Introdução**

O cenário da educação brasileira sofreu mudanças significativas no período de isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid 19. Após o estágio de agudização da contaminação viral e o total fechamento das escolas, conforme o surgimento e avanço da vacina, foi sendo possível, gradualmente, dadas as medidas sanitárias necessárias (máscaras, uso de álcool gel e distanciamento mínimo) a volta ao convívio social. No entanto, a brusca e, portanto, não planejada passagem da modalidade de ensino exclusivamente presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) até o estágio de hibridização dos formatos, promoveu rupturas no modo tradicional de ensinar e aprender (até então, pautados em estratégias e recursos didáticos para a sala de aula presencial), envolvendo e exigindo movimentos inabituais de todos os atores envolvidos: instituições de ensino, docentes, discentes e famílias. Mediante tais adaptações, surgem questões que oportunizam a abertura para um diálogo qualificado, tais como: é possível observar oportunidades de mudanças no *modus operandi* das escolas no que poderíamos chamar de período pós-pandêmico? Quais foram as carências mapeadas em recursos tecnológicos e na formação docente que contribuíram de forma determinante para a continuidade ou ruptura das ações educativas? O que podemos caracterizar como ação pontual e o que deve ser incorporado à rotina escolar?

Com base no relatório MECOM (2023) obtivemos um mapeamento sobre o perfil docente e a respectiva atuação durante o ERE, período no qual se buscou uma rápida assimilação sobre as múltiplas linguagens midiáticas e o uso dos aparatos tecnológicos para produção de textos online, vídeos e áudios; além do gerenciamento de conteúdos em plataformas de aprendizagem; na gestão de mensagens via aplicativos como *WhatsApp*, dentre tantas outras atividades até então não realizadas pela maioria dos professores.

## **Educomunicação: interface crítica nos espaços educativos**

Nas últimas décadas, com o avanço tecnológico e o crescimento dos meios de comunicação, pesquisas realizadas no campo da produção, circulação e recepção das informações demonstram a ampliação dos fatores que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos jovens, o que evidencia a importância da

---

Educomunicação como uma área que aproxima os fluxos comunicativos das práticas pedagógicas, e configura-se pela elaboração de “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos.” (SOARES, 2011, p.44).

Para tanto, a promoção de espaços educacionais alicerça-se no pensamento freireano, no qual “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 2013, p. 46). Muniz Sodré ressalta que a comunicação para Freire é um conceito imprescindível para a compreensão dos efeitos sociais da matriz crítica, pois “a compreensão não aparece então como um poder de desvelamento das coisas ou de estabelecimento de uma verdade, mas como uma potência de tradução. E a comunicação, longe de se definir como a transmissão de uma mensagem ou um saber, é uma ação, um fazer.” (SODRE, 2012, p.151). Em reforço à necessidade de desenvolver o pensamento crítico, dialógico e criativo, Kaplun traduz essa intencionalidade ao afirmar que:

no que diz respeito ao emprego de meios na educação, bem-vindos sejam, desde que sejam aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos (KAPLUN, 1999, p.74)

Conforme o ecossistema educacional, o pensamento pedagógico precisa considerar e incluir em seu repertório outros meios e, conseqüentemente, outras vozes, “com intuito de afirmar a ideia do deslocamento discursivo e dos fluxos comunicativos como requisitos para a afirmação do sujeito-educando.” (CITELLI, 2004, p. 122). Em síntese, o arcabouço teórico mencionado possibilita que a investigação reflita acerca do cenário, das práticas e do legado de aprendizagem oportunizado pelo ensino remoto emergencial nas escolas.

## **Pesquisa: Ensino remoto emergencial e transições associadas**

Partindo de uma perspectiva educomunicativa, este artigo se apoia na análise dos dados consolidados na pesquisa “Ensino remoto emergencial e transições associadas”, realizada pelo grupo Mediações Educomunicativas (MECOM), no período entre novembro de 2021 e junho de 2022, intervalo no qual as escolas buscavam alternativas para a continuidade do trabalho pedagógico. Foram entrevistados durante a pandemia 447 professores e professoras das redes públicas e privadas em grande parte do território nacional, utilizando questionários online (via plataforma *Google Forms*) com trinta e quatro questões fechadas, de múltipla escolha ou aberta, subdivididas em 3 grandes temáticas, a saber: 1) entender como a introdução do ensino remoto emergencial durante a pandemia do coronavírus promoveu alterações nas práticas pedagógicas e mesmo nos estilos de vida de professores e professoras do ensino básico brasileiro; 2) verificar se a formação inicial dos/das docentes permitiu a adoção de procedimentos junto ao corpo discente em consonância com uma sociedade atravessada pelos dispositivos comunicacionais; 3) saber até onde o ensino realizado à distância – ancorado pela internet, smartphones, computadores, tablets etc., disponibilizados aos/às discentes – impactou na maneira de professores e professoras vivenciarem a aceleração social do tempo, filha dileta das tecnologias digitais.

Diante do escopo apresentado, uma das oportunidades que os resultados dessa pesquisa possibilita, é a de retratar os diversos contextos vivenciados pelos docentes entrevistados, como o mapeamento das ferramentas tecnológicas disponíveis, as estratégias utilizadas para manutenção das aulas e as implicações relativas ao domínio das plataformas de comunicação atreladas aos métodos pedagógicos. Partindo desses dados, serão analisadas as demandas no campo da formação docente no contexto da pós-pandemia que se mostram necessárias para a consolidar os aprendizados extraídos durante o enfrentamento da crise sanitária que paralisou o país, sendo remediado pelo ERE como uma alternativa viável para evitar prejuízos no andamento das ações escolares.

## **Perfil e formação docente para o ERE**

Com base no relatório MECOM (2023) o perfil dos docentes participantes da pesquisa, em sua maioria (35,3%), situa-se na faixa etária entre 41 e 50 anos, com tempo de docência entre 11 e 20 anos. Trata-se de educadores que, na experiência como alunos, não vivenciaram uma sala de aula com conexão digital, redes sociais e os aplicativos de mensagens. É sabido que a ampliação das possibilidades de ensino-aprendizagem por meio da evolução tecnológica não se apresentaria como um obstáculo para os professores e professoras se houvesse formação e atualizações que acompanhassem os tempos e movimentos trazidos pelas TICs.

Se faz pertinente abordar um aspecto que, sobretudo no ERE, foi fundamental para o fazer docente: a infraestrutura escolar. Na pesquisa anterior do MECOM publicada em 2020 intitulada “Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico” (MECOM, 2020)<sup>4</sup> já demonstrava que muitas unidades escolares apresentavam problemas com a infraestrutura tecnológica nas salas de aula, por não possuírem equipamentos suficientes e/ou em condições de uso, muitas vezes com hardwares e softwares ultrapassados nos laboratórios de informática, além da ausência de acesso à internet, sobretudo nas salas de aula da rede pública.

Em 2022, apesar da maioria dos educadores (85,5%) indicarem o computador como um dos equipamentos mais presentes nas escolas para finalidades didático-pedagógicas e 93,5% alegarem que a escola na qual trabalhavam tinha acesso à internet, no entanto, para além das respostas binárias (ter ou não ter) em quase 60% dessas escolas a conexão de internet era muito aquém das necessidades pedagógicas pretendidas pelo corpo docente. Se considerarmos que as atividades do ensino remoto necessitavam do uso de câmeras, áudio e vídeo, temos mais de metade das escolas com limitações de acesso aos recursos digitais, impossibilitando realizar diferentes atividades pedagógicas no tempo apropriado da aula. A pesquisa também revelou que entre as maiores dificuldades sinalizadas pelos entrevistados, predominaram as questões técnicas, que apontaram para

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://mecom.eca.usp.br>. Acesso: 4 mar. 2023.

---

a necessidade de adaptação às novas plataformas de ensino (68,9%), às novas rotinas (59,7%), além dos problemas tecnológicos (60,6%).

E conforme a pesquisa, apenas 11,4% dos docentes afirmaram receber condições satisfatórias para lecionarem durante a pandemia, por meio de infraestrutura e formação/apoio para uso das tecnologias. Apesar da maior parte dos educadores não receberem formações iniciais adequadas para atuarem no ensino remoto emergencial, 57,9% afirmaram que houve uma rede de compartilhamento de experiências e dificuldades entre os pares no ambiente escolar, e uma parcela significativa dos educadores, 39%, atuou individualmente, buscando aprender de acordo com as suas necessidades e com os conteúdos pesquisados por conta própria. Esse dado demonstra que o processo formativo, na maioria dos casos, se deu por iniciativa pessoal ou pela rede de apoio entre os docentes, o que indica que as instituições de ensino não foram as principais provedoras de desenvolvimento para o corpo docente.

Quando falamos sobre a iniciativa pessoal de desenvolvimento dos docentes, em 2018, segundo os dados do CGI, 76% deles já utilizavam a internet e computadores para buscar e aprimorar conhecimentos sobre o uso de tecnologias. Durante o ano de 2020, alguns professores relataram experiências pessoais formativas, como por exemplo, o professor Freitas (2020) que desenvolveu uma atitude pesquisadora ao realizar a leitura de livros, a pesquisa de artigos sobre educação e ensino e a realização de cursos online. Ademais, conforme descrito no relatório do MECOM (2023), muitos educadores recorreram a dicas e tutoriais disponíveis em diversas plataformas, como *YouTube* e/ou *Instagram*. Certamente, como escreveu Imbernón (2010, p. 11), “a profissão [e formação] de docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa”. Sendo assim, um exemplo que demonstra que os educadores buscaram a formação por iniciativa pessoal e, ao mesmo tempo, promoviam uma rede de compartilhamento de saberes e experiências, foi a participação (ou assistência) em *lives*. As *lives* - webconferências a distância - tiveram um papel importante na formação docente no período pandêmico. Muitas delas foram produzidas por grupos de pesquisas, instituições, unidades de ensino e empresas do ramo educacional. Tais *lives* trouxeram reflexões sobre a formação e o processo de ensino e aprendizagem, ofereceram dicas, sugestões e compartilhamento de práticas pedagógicas com mídias e tecnologias (MECOM, 2023).

---

Kenski (2015), ao discutir a formação docente em um contexto de acesso às múltiplas tecnologias, já previa a necessidade de educar os educadores segundo o princípio de aprendizagem em que qualquer pessoa pode ter um conhecimento relevante que pode ser compartilhado com o grupo. Ou seja, podemos aprender com todos e através de diferentes meios, inclusive com conteúdos produzidos por pessoas/organizações e disponibilizados no YouTube, Instagram, Facebook entre outras mídias passíveis de compartilhamento de conteúdos. Inclusive, o alunado pode também ser um ponto de apoio, sobretudo no manejo das redes sociais, mídias nas quais atuam com maior frequência, tanto no consumo, quanto na produção de conteúdos.

Nessa perspectiva, os ambientes que possibilitam a criação de comunidades de aprendizagem oferecem “a reflexão integrada, a trocas de opiniões, o registro, o acompanhamento (antes-durante-depois), a interação com outros meios, o envio de informações atualizadas e o recebimento de feedback imediato de outras pessoas” (Kenski, p. 431). Por exemplo, uma *live* permite a participação das pessoas em modo síncrono, através dos chats, produzindo feedbacks imediatos; pela visualização e o registro do vídeo, a troca de informações e opiniões no campo dos comentários; além de possibilitarem a transmissão simultânea por meio de diferentes plataformas.

Embora o compartilhamento de saberes via recursos digitais tenha vantagens, tal movimento favoreceu a inserção acrítica e com maior velocidade de plataformas como YouTube, Google, Instagram, dentre tantas outras nos sistemas educativos. Tais plataformas tem como características propor uma multiplicidade de opções, o prazer imediato, a aceleração e a velocidade de informações, a personalização da experiência via algoritmos, que organizam os conteúdos e interações possíveis para cada pessoa (MECOM, 2023). O que pode interferir, confundir e limitar o acesso a conteúdos importantes para o desenvolvimento crítico baseado nas múltiplas versões e visões da realidade.

Para Van Dijck (2018) e Mintz (2019), o conceito de plataforma está relacionada a um sistema online privado que usa tecnologias automatizadas, modelos de negócios para organizar fluxos de dados (geralmente, baseia-se divulgação de publicidade e na coleta de dados dos usuários, que produzam valor para as organizações), interações econômicas e trocas entre usuários. Além disso, como os proprietários das plataformas são cerca de cinco *Big techs* - Google, Meta, Amazon, Apple e Microsoft - estas oferecem

---

centralização, padronização, interligação de recursos computacionais e uma interoperabilidade entre elas. É possível uma pessoa usar a conta do *Facebook* (Meta) para acessar o aplicativo *LinkedIn* (Meta), por exemplo. (Van Dijck, 2018).

Outro conceito importante para discussão é o da plataformação, que caracteriza o processo de emergência e consolidação das plataformas no âmbito da internet, nos setores econômicos e nas práticas sociais. Ou seja, a criação de todo um ecossistema específico e dependente dessas tecnologias. Nesse sentido, importa destacar que tais *Big techs* têm se esforçado para produzir plataformas específicas para a área educativa, como o Google Educação (*Google for Education*). Os impactos que essas plataformas podem ter nas atividades pedagógicas e nas instituições escolares ainda não foram investigados, ou mesmo avaliados de forma crítica, afinal, quais seriam os motivadores para que tais empresas investissem em meios específicos para a área educacional?

Com relação à formação em pares e ao compartilhamento de saberes e experiências, temos o caso da secretaria de educação do município de São Paulo, que realizou formações nas escolas através de plataformas de videoconferência como o *Google Meet*. Na pesquisa de doutorado de Bierwagen (2021), retrata que durante a pandemia, uma escola contou com a experiência dos professores com mais habilidades e conhecimentos técnicos no uso de mídias e tecnologias para promover a formação de outros docentes com menos experiência. Nesse exemplo, os educadores ofereceram oficinas de edição de vídeos, produção de jogos, criação de formulários, uso de plataformas como Canvas, WhatsApp, Instagram, etc., e manuseio de recursos básicos do *Google Classroom*, como postar atividades, comunicação com estudantes e correção de atividades.

Outro exemplo foi a iniciativa do Núcleo de Educomunicação da rede municipal de São Paulo, que ofereceu os “aulões de Educomunicação”, ou seja, encontros online pelo *Google Meet* mediados por um educador com participação ativa e a partilha das experiências dos educadores da rede municipal. Nessas interações foram abordados temas como produção audiovisual, linguagens e educação midiática, cinema negro, história em quadrinhos, leitura crítica da mídia, gamificação, cinema brasileiro, fake news, etc. Durante o período da pandemia da Covid 19, desde o ano de 2020 até maio de 2021 mais de 15 mil pessoas se inscreveram nos aulões (LIMA, BIERWAGEN, 2020).



---

O que demonstra não somente um potencial formativo em grande escala, mas também o interesse docente no aprendizado.

### **Para além do aprendizado técnico**

Nota-se, durante o período do ERE, que os educadores não tiveram tempo hábil para refletir sobre as implicações e os impactos das diferentes tecnologias usadas em suas práticas pedagógicas. Diante dessa experiência, torna-se cada vez mais urgente que os educadores e os sistemas educativos, invistam nas formações iniciais e continuadas para a comunicação e novas tecnologias, destinando esforços para o desenvolvimento de competências tecnológicas e didáticas, como usar aplicativos, produzir para/com mídias, elaborar conteúdos digitais, etc. (algo que os educadores fizeram durante o ERE). Mas, tal formação, essencialmente, pede o papel ativo dos docentes:

na compreensão do papel da comunicação e a presença das tecnologias e dos *media* no mundo, como produtores de significados, de novos modos de sentir e viver; no conhecimento de como operam as (re)configurações das complexas relações sociais, culturais e econômicas; na percepção do funcionamento dos processos de produção da sociedade capitalista e quais são os principais representantes ideológicos/políticos/filosóficos, que mobilizam as linguagens dos meios de comunicação e dos dispositivos tecnológicos (BIERWAGEN, 2021, p. 169).

O papel ativo dos educadores e dos sistemas educativos possibilitará que tenham uma visão crítica, compreendendo as agendas capitalistas, as relações hegemônicas que ditam os mercados educacionais, que distorcem os valores educacionais e diminuem “a equidade e a justiça social para aqueles que foram historicamente marginalizados pela desigualdade estrutural” (MILLS, 2016, p. 77).

Soma-se a esse cenário, a dificuldade mais significativa apresentada pelos professores, que infelizmente recaiu sobre a incerteza quanto ao aprendizado dos alunos e alunas, pois (75%) demonstraram preocupação em relação à assimilação dos conteúdos por parte de seus/as aprendizes. Tal inquietação é também demonstrada na resposta sobre a falta de interação com os/as alunos/as (67,6%), uma vez que é pela experiência dialógica em sala de aula que o/a docente verifica, entre outras coisas, se e como o/a discente absorveu, teve dúvidas e/ou foi capaz de interpretar os conteúdos a partir da experiência de ensino-aprendizagem proporcionada.

## Legado pós-pandemia

Será que podemos esperar mudanças nas práticas pedagógicas e nas formações docentes após o ERE? É prematuro dizer que existe uma resposta definitiva. Algumas redes de ensino podem, por um lado, apresentar modificações nos itinerários formativos e incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas suas práticas pedagógicas. Por exemplo, a rede municipal de ensino de São Paulo apresenta, como perspectiva do pós-pandemia, um investimento maior em recursos tecnológicos, uma veloz e intensa plataformização, e a existência de reuniões remotas nas ações de formação do corpo docente. No ano de 2023, segundo Deise Tomazin, responsável pela formação de professores do Núcleo de Tecnologias da prefeitura de São Paulo, além do laboratório de educação digital, foram criados locais próprios nas escolas dessa rede para o uso e aprendizagem de tecnologias, e revela também que está acontecendo um maior investimento em recursos tecnológicos em outros espaços da escola, como a introdução de lousa digital para aulas de Artes e trena digital para aulas de Matemática, por exemplo. Para isso, está ocorrendo formações específicas para tais educadores, o que retrata um avanço importante para a rede de ensino.

Como legado do período pandêmico, a formadora alega que algumas formações são realizadas em formato virtual e síncrona, através do *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Conforme a fala da educadora, existe um sistema modelado pela prefeitura que oferece as ferramentas do Google Sala de aula, e-mail do Google (cada educador, funcionários das escolas e alunos tem o próprio e-mail fornecido por essa empresa), *Google Drive*, *Jamboard*, etc. e plataformas específicas dessa rede de ensino. Ela comentou que muitos educadores têm usado o *Google Forms* para produções de provas e rubricas de avaliações. Além disso, a rede também usa recursos da Microsoft como *Sway* para criação de sites interativos e repositórios de documentos como o *Sharepoint*. Para utilizar essas tecnologias, que estão disponíveis e sendo consolidadas na rede, há mais formações para todos os professores da rede.

Contudo, por outro lado, algumas perguntas permanecem, será que o investimento em infraestrutura é uma realidade nas escolas do Brasil? A formação continuada midiática

---

e tecnológica docente restringe-se somente à aquisição de competências tecnológicas, sem uma visão educomunicativa?

Martín-Barbero (2014) sinaliza que, pela crescente presença das tecnologias digitais, o universo da educação formal precisaria se reconfigurar para ajustar-se às “deslocalizações” e “destemporalizações” propostas:

(...) não só porque agora a escola tem que conviver com saberes-sem-lugar-próprio, mas porque inclusive os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente tecnocomunicativo regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar (MARTÍN-BARBERO, 2014, P.83).

Retomando Freire, se faz permanente necessário que os educadores realizem uma reflexão crítica sobre a sua práxis (FREIRE, 1991; 2013), ponderação essa que, devido a urgência em retomar a rotina escolar, ficou atrás de etapas operacionais a serem superadas, tais como acesso a infraestrutura tecnológica básica, domínio técnico das ferramentas digitais, adaptação de conteúdos presenciais para o online, reorganização dos horários das aulas, entre outros.

### **Considerações finais**

Para além das questões persistentes, de longa data, sobre as lacunas na formação continuada docente, da falta de investimentos em infraestrutura tecnológica escolar e da desigualdade socioeconômica brasileira, precisamos avançar na discussão de outros aspectos relativos ao legado que o ERE deixou na práxis docente, tal como a clareza de que educar para e com as mídias não é uma opção somente para momentos de isolamento social ou restrita aos cursos específicos para a modalidade à distância (EAD), e que compete aos docentes aprender, construir e exercitar estratégias didáticas utilizando os recursos tecnológicos, de modo que agreguem as oportunidades dialógicas e críticas oportunizadas pelos meios, apoiados na construção de sentidos sociais novos ou renovados, amparados pelo contexto social circundante, com criticidade para analisar questões como o uso das plataformas de aprendizagem criadas pelas Big Techs, a

presença de algoritmos na construção de percursos limitantes, manipulação de informações, responsabilidade e ética nos meios digitais, entre outras implicações advindas do *modus operandi* capitalista.

Sobre a incorporação dos meios aos processos educativos, encontramos um paralelo com contexto atual, a necessidade da discussão qualificada sobre como a ERE repercutiu no *modus operandi* das instituições de ensino e nos atores envolvidos. Se a interface educação e comunicação requer uma integração nas ações visando a formação e interação dos sujeitos (docentes, discentes, instituições e famílias) de forma ativa, crítica, reflexiva e centrada no seu papel social, é esperada uma trajetória de aprendizado constante, reavaliando as possibilidades, pautando discussões e promovendo mudanças.

## Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A.; COSTA, M.C.C. (orgs) **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. Coleção Educomunicação.

BIERWAGEN, G. S. **Vozes da trans(formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-31082021-195415/pt-br.php>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2018**. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_edu\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf) f Acesso em: 03 ago. 2023.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. São Paulo: Editus, 2020.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: SENAC. São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, K A. de. Docência no Ensino Fundamental durante a pandemia no município de Ananideua/PA . **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v.5, n.especial, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: Moderna/Eca-Usp, jan./abr. de 1999. p. 68-75.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

LIMA, C.; BIERWAGEN, G. S. Formação educomunicativa na Rede municipal de São Paulo - promovendo a Educação Midiática durante a pandemia. 2020. Disponível em: <https://baseeducom.com.br/blog/formacao-educomunicativa-na-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo-promovendo-a-educacao-midiatica-durante-a>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo, Contexto, 2014.

MECOM. Mediações Educomunicativas. **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico**. [recurso eletrônico] organização Adilson Citelli. São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MILLS, K. **Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. *New perspectives on language and education*, 45, 2016.

MINTZ, A. G. Mídia-tização e plataforma-tização: aproximações. **Novos Olhares**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 98-109, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/150347>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1a. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J. M.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, S.R.; QUINTANA, S.M.; ROMÃO, G.S. Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. **Femina**, 2020;48(8) p. 475-479. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/09/1118625/femina-2020-488-475-479.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SAVIANNI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v.30, n.02, p.02-10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SOARES, I. R. **Webconferências: os momentos síncronos na prática**. Goiás: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. 3a ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, C.; PIMENTA, D. Videoconferência e webconferência na EaD, análise dos usos e perspectivas de aplicação. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância. **UNIREDE**. Florianópolis- SC, 2014, p. 367-381. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais/esud2014/files/pdf/126390.pdf>. Acesso em: 23 jun 2022.

TELES, E. C.; BIERWAGEN, G. S. Formação midiática e tecnológica de docentes. CITELLI, A. (org). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus, BA: Editus, 2021.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society**. New York: Oxford University Press, 2018.

---