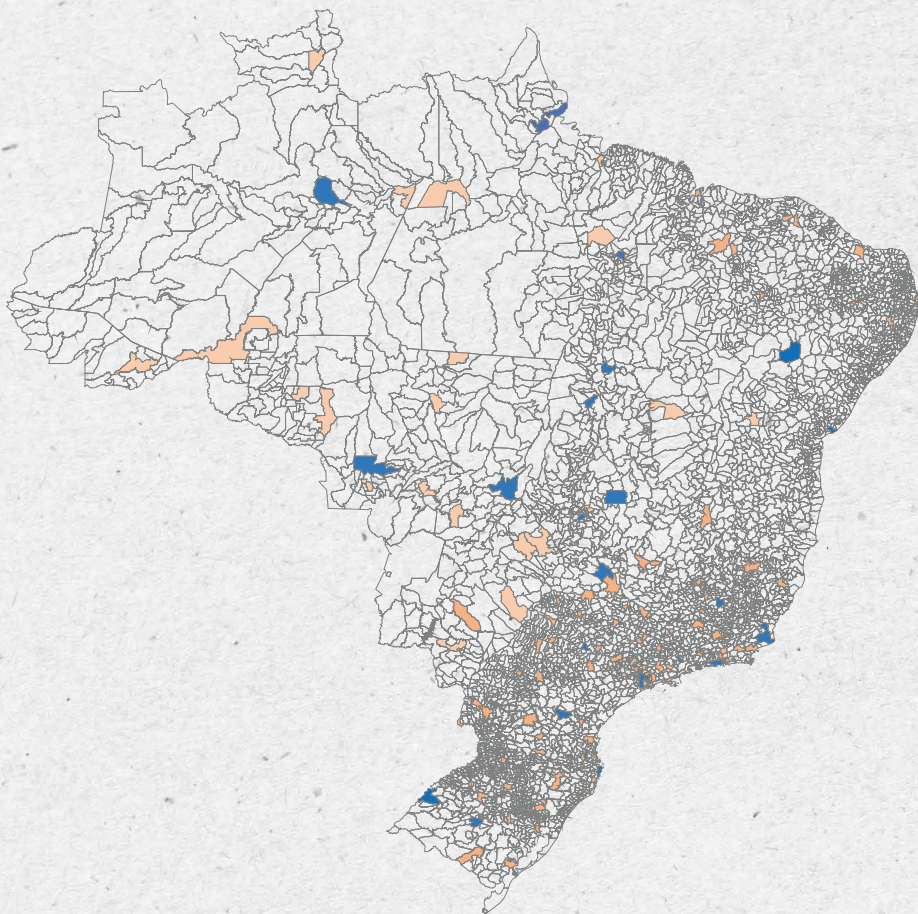


Antonia Alves Pereira
Sonia Virgínia Moreira

ENSINO DE JORNALISMO E ECOSSISTEMAS FORMATIVOS

da dimensão dialógico-cidadã à emancipação cultural



CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P436e

Ensino de jornalismo e ecossistemas formativos: da dimensão dialógico-cidadã à emancipação cultural / Antonia Alves Pereira; Sonia Virgínia Moreira. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2026. 448p. II.

ISBN: 978-85-7911-327-7 (documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-327-7

1. Ensino de jornalismo. 2. Ecossistemas formativos. 3. Território. 4. Regiões geográficas. 5. Educomunicação. I. Ensino de jornalismo e ecossistemas formativos. II. Antonia Alves Pereira.

CDU 070:37

Antonia Alves Pereira
Sonia Virgínia Moreira

ENSINO DE JORNALISMO E ECOSSISTEMAS FORMATIVOS

da dimensão dialógico-cidadã
à emancipação cultural



Cáceres – MT

2026

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabício Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2026

Copyright © das autoras, 2026.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-Reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Rosivaldo Luiz da Silva

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Mara Lucia Martins Rodrigues

A educação demanda iniciar criativamente as pessoas na realidade do mundo e no jogo da vida onde se realiza a convivência humana, na qual se assimilam as tradições do passado, valorizam-se visões generosas do mundo, constroem-se sentidos de vida e se aprende a lidar com a contraditória e conflitiva *condition humaine* sempre aberta para cima e para frente.

(Leonardo Boff. *Reinventando a educação* 2012, p. 8).

Dedicamos esta obra aos Cursos de Jornalismo, de maneira especial àqueles que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Prefácio	13
Apresentação.....	17
Capítulo 1	
Universidade e cursos: a força da educação.....	23
Políticas públicas e acesso ao ensino superior.....	29
Capítulo 2	
Ensino de jornalismo – passado e presente.....	37
Oito décadas de ensino de jornalismo.....	41
Inovação em jornalismo impulsionada pela pesquisa e extensão	47
Capítulo 3	
Território, lugar e tecnologias.....	52
Do território usado à multiterritorialidade	57
Dos lugares de fluxos aos fluxos regionais.....	64

Capítulo 4

A cidade como centro de atividades educacionais	75
Territórios ressignificados.....	80
Cidades-sedes dos cursos de jornalismo	81
Cidades históricas e contemporâneas	85
Nordeste/Sul – de colonizada a colonizadora	86
Sudeste – Região Concentrada	90
No contexto da Amazônia Legal	94
Ação institucional em espaços educativos	99
Da Caatinga aos Pampas: IES Nordeste/Sul	102
IES do Sudeste em pontos luminosos	107
Na Amazônia Legal: IES Norte/Centro-Oeste	113
Territórios educativos: a contribuição das instituições.....	118
Territórios para a pronúncia do mundo.....	120

Capítulo 5

Educação como forma de intervenção no mundo	122
Pedagogias emergentes latino-americanas	130

Capítulo 6

Ecossistemas formativos jornalísticos	135
Espaços comunicantes e sensíveis	142

Capítulo 7

Paulo Freire e as competências jornalísticas 148

Capítulo 8

Ensino de jornalismo e educomunicação 158

Um viés dialógico e cidadão
para ecossistemas formativos 166

Capítulo 9

Um mapa comunicativo e o conceito de território usado 167

Uma cartográfica geocultural 171

Mediações embricadas na dimensão espaço-temporal 178

Mediação coexistencial ou mediações tecno-sensoriais 182

Das identidades às narrativas, mediações cotidianas 186

Das cidadanias às redes, mediações para territorializar 190

Capítulo 10

Práticas pedagógico-comunicacionais 197

Estratégias comunicativas cidadã-dialógicas 205

Itinerários formativos em jornalismo 216

Capítulo 11

O perfil de coordenadores de curso 218

Capítulo 12

Estratégias comunicacionais na formação em jornalismo.....229

Das estratégias pedagógicas às comunicacionais.....239

Capítulo 13

Ações extensionistas e consciência de direitos sociais.....246

Capítulo 14

Redes acadêmicas e profissionais252

Capítulo 15

Itinerários de formação em jornalismo.....268

Premissas freirianas, jornalismo
e educomunicação na coordenação276

Percursos, itinerários e trilhas formativas para o jornalismo289

Ecosistemas formativos jornalísticos e seus percursos292

Capítulo 16

Itinerário de uma educação com inclusão social301

Percepção dos coordenadores sobre o espaço de formação305

Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos.....315

Capítulo 17

Itinerários de justiça social: cidadania e direitos	326
O olhar mediador dos coordenadores para o social.....	329
Participação e colaboração, caminhos de libertação	336
Redes de visibilidade e de cidadania.....	340

Capítulo 18

Itinerários de educomunicação socioambiental: comunicação e educação ambiental	344
Estratégias comunicacionais pelo olhar dos coordenadores	350
Competências educacionais no fazer-saber jornalístico.....	355
Jornalismo socioambiental como expressão do cuidado	359

Considerações Finais.....	363
----------------------------------	------------

Referências.....	378
Referências do <i>corpus</i> investigativo	439

Índice Remissivo.....	443
------------------------------	------------

Sobre as Autoras	447
-------------------------------	------------

PREFÁCIO

O livro dos bons encontros

Todo livro é um encontro, pelo menos de quem o lê com o pensamento de quem o escreveu. Quando o livro é bem escrito, provoca boas lembranças e comentários que o levem ao encontro de outros leitores. Mas neste, os bons encontros não param por aí.

Começam pelo encontro das duas autoras que o assinam, a autora da tese que lhe deu origem e sua orientadora. A primeira, que vem se destacando como autoridade nacional em educomunicação na perspectiva freiriana, a segunda, principal autoridade brasileira nas geografias da comunicação e a autoridade brasileira em ensino de jornalismo mais articulada internacionalmente neste campo do saber. Encontro intelectual este que propiciou muitos outros encontros (e achados) ao longo da pesquisa retratada nesta obra.

Mas a assinatura da autora da tese com sua orientadora como coautoras do livro diz mais do que a mera relação intelectual entre as duas. Nos fala também de afeto e respeito. É uma atitude bastante rara na pós-graduação, nesta era marcada pelo individualismo extremo na academia. Isso diz algo sobre o caráter das autoras e sobre a coerência delas com a utopia que orienta o texto.

Os bons encontros neste livro vão além, avançam pela parte teórica, que não por acaso são abertos com uma referência a Darcy Ribeiro, o antropólogo que patrocinou a criação da primeira Faculdade de Comunicação do Brasil na Universidade de Brasília, a do jornalista Pompeu de Sousa, que foi destruída pela ditadura militar em seguida. Uma referência imprescindível da educação brasileira pouco estudada em nossa área.

E um encontro que define a metodologia da pesquisa é o da geografia da comunicação com o ensino de jornalismo, e traz para o nosso campo outras joias do pensamento crítico brasileiro, como as referências ao mestre Milton Santos.

Ainda outro encontro a se destacar, promovido aqui, é o do ensino de jornalismo com o pensamento do comunicólogo Jesus Martin Barbero, ele que, por preconceito, dizia se orgulhar de haver fechado um Curso de Jornalismo na Colômbia e também que não escrevia para professores de jornalismo,

pois estes seriam incapazes de compreender seus livros. As autoras, ambas professoras de jornalismo, provam o contrário, e provam também que as viseiras do preconceito não cabem no pensamento que se pretende emancipatório.

Ao longo da obra, um encontro fundamental é o da Educomunicação com o Jornalismo, este encontro imprescindível entre dois subcampos da Comunicação que a lógica fordista dos currículos e da academia mantém apartados, com as poucas exceções que o livro conta em seguida. E enfrenta assim um desencontro histórico que alimenta o elitismo estrutural de nossos cursos, e do próprio Jornalismo, sempre voltados às necessidades de informação apenas da minoria privilegiada, seja a política, a cultural ou a econômica, e de costas para o esclarecimento da maioria da população, como se, numa democracia, aos menos favorecidos bastasse sensacionalismo, desinformação e manipulação.

E para enfrentar este grande e ainda insuperado desafio, a obra vai muitas vezes ao encontro de Paulo Freire, este autor tão combatido por uns, admirado por outros, citado sempre, mas ainda tão pouco estudado em nossos cursos, como a pesquisa revela (mas contribui para que isso também seja superado).

Os bons encontros não param por aí. Há o encontro com os coordenadores dos cursos nas entrevistas, o encontro de muitos dados apurados com uma grande criatividade gráfica

para expressá-los, o encontro com ideias inéditas para repensar o ecossistema formativo dos jornalistas. E, certamente, cada leitor e leitora terá os seus próprios enriquecedores encontros.

Florianópolis-SC, fevereiro de 2026

*Prof. Dr. Eduardo Meditsch*¹

Universidade Federal de Santa Catarina

1 Jornalista, pesquisador, Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrou comissões e comitês internacionais editoriais de revistas acadêmicas nacional do Brasil, América Latina e Portugal. Atuou como jornalista em rádios, televisão e jornais. Sócio-fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Coordenou o Núcleo de Pesquisa em Rádio e Mídia Sonora da Intercom e o GT Estudos de Jornalismo da Associação Latino-Americana dos Pesquisadores em Comunicação (Alaic). Foi membro da Comissão Nacional de Ética dos Jornalistas (Fenaj) e da coordenação do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). Recebeu os prêmios Vladimir Herzog de Jornalismo e Direitos Humanos, Luiz Beltrão de Ciências da Comunicação, Adelmo Genro Filho de Pesquisa em Jornalismo e Personalidade do Ano no Ensino de Jornalismo. Participou da Comissão de Especialistas que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo e Comissão de Avaliação da Pós-Graduação da área-Capes. Colidera o Grupo de Investigação em Rádio, Fonografia e Áudio da UFSC e o Coletivo ComFreire UFSC-UnB.

APRESENTAÇÃO

Como um mergulho transdisciplinar na tríade Comunicação-Geografia-Educação, a Educomunicação e as Geografias da Comunicação se tornaram áreas para a cartografia dos cursos de jornalismo do Brasil. Isto foi empreendido a partir de três autores que apresentam a ação dialógica como condição para a pronúncia do mundo e o exercício da cidadania (Paulo Freire), as mediações e os ecossistemas comunicativos para compreender o sensório contemporâneo (Jesús Martín-Barbero) e o lugar de vivência dos sujeitos como território usado (Milton Santos). A investigação foi realizada no programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em tese defendida em dezembro de 2023, orientada por Sonia Virgínia Moreira.

Observou-se a formação como um ecossistema formativo jornalístico a partir das práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos em atendimento aos desafios da formação e às demandas sociais em consonância com as diretrizes curriculares e extensionistas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030 das Nações Unidas e as áreas de intervenção da Educomunicação. Além de observar os cursos nas cinco regiões brasileiras, a pesquisa propôs itinerários educacionais e trilhas de

saberes como forças capazes de potencializar a dimensão dialógico-cidadã que foi identificada nos cursos analisados – explícita ou latente – e desencadear o desenvolvimento local e regional, além de assinalar os dilemas sociais no contexto histórico-geográfico.

Não se trata de qualquer desenvolvimento. Essa discussão apresenta aderência ao paradigma do *Bem Viver* e às alternativas para o desenvolvimento sustentável como expressão do cuidado ambiental enquanto contraponto às práticas predatórias e utilitaristas que legitimam os interesses hegemônicos e contraditórios. Assumimos dois conceitos nesta perspectiva. O *giro multiterritorial decolonial*, proposto pelo geógrafo Rogério Haesbaert como atualização do “giro decolonial”, concebendo que todas as relações perpassam pelo território, e a educomunicação como uma epistemologia do Sul, conforme Rosane Rosa.

Como um saber decolonial, as premissas educacionais herdaram a reflexão latino-americana da comunicação popular, alternativa e comunitária que se estabeleceu no diálogo intercultural e nas práticas sociais emancipatórias no cotidiano da educação como prática de liberdade. Neste contexto, a dialogia e a interdisciplinaridade da Comunicação evidenciam pontes com os conhecimentos geográficos e educacionais no território. Assim foi possível observar os cursos e suas instituições nos lugares em que estão inseridos, reconhecendo a hierarquia urbana e os fluxos

regionais presentes, conforme estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Esse referencial pode ser aplicado a todo objeto de análise em um lugar específico e ser observado em múltiplas escalas (local, regional, nacional e global) a partir dos conceitos geográficos de lugar, território, espaço, região e cartografia. *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* são as obras de Paulo Freire que nos possibilitam compreender a ação dialógica dos sujeitos no seu espaço de formação e de atuação na sociedade.

As estratégias comunicacionais aparecem nos cursos como práticas pedagógico-comunicacionais que se expressam por meio de quatro indicadores educacionais – ações de diálogo, gestão da comunicação compartilhada, participações de protagonismo e novas relações entre professores e alunos. Elas são observadas por meio de percursos e trajetórias formativas que tendem a se ampliar com a intervenção de programas formativos. Ao detectar uma dimensão dialógico-cidadã latente em alguns e explícita em outros, o estudo propôs três itinerários formativos – educação inclusiva, educação socioambiental e justiça social – como ampliação do espaço de formação, isto é, dos ecossistemas formativos educacionais com duas trilhas de saberes cada um.

Como artesã intelectual que aprende e personaliza instrumentos para elaborar uma pesquisa que “resiste à

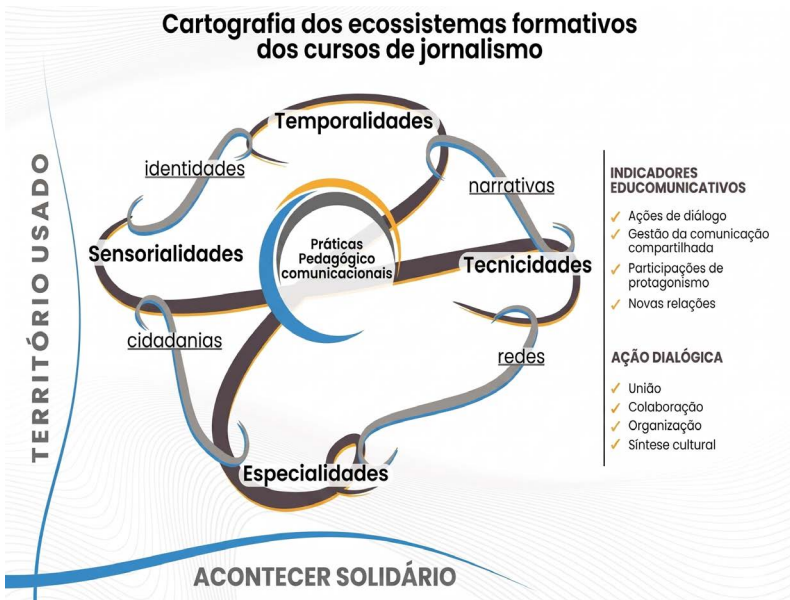
laminação do saber através dos dados” (Kaufmann, 2013, p. 33), o estudo foi realizado combinando métodos, conceitos, teorias e autores em seus diversos níveis e fases que levaram o objeto a tomar forma (Lopes, 2005). Como pesquisadora-artesã-cartógrafa², a elaboração de conexões dialógicas, interdisciplinares e emancipatórias culminou em referencial teórico-metodológico delineado na perspectiva cartográfica de Martín-Barbero da última versão do mapa das mutações contemporâneas.

Este estudo doutoral utilizou documentos e entrevistas que passam pelo crivo desse mapa (também cognitivo) como arquipélago desprovido de fronteiras, revelado pelos estudos comparados, a análise documental e a entrevista compreensiva.

Com inspiração em Martín-Barbero, Latour e De Certeau, Fernandes e Herschmann (2015, p. 299) aponta que “cartografar implica escolher como viver a eleição de critérios a partir dos quais os grupos sociais se reinventam continuamente”. Como uma “formiga” que acompanha o cotidiano dos atores em suas redes à deriva para perder-se nas cidades (Latour, 2012) ou no percurso que a cartografia se faz pelas narrativas e mapas que demarcam o lugar (De Certeau, 2008), a pesquisadora participou do contexto que estava inserida, registrando e observando tudo ao redor até compreender como desenhar o mapa para tatear os ecossistemas formativos jornalísticos (Figura 1).

2 Em apropriação a Jean Kaufmann e Jesus Martín-Barbero, delineou-se a narrativa investigativa.

Figura 1 – Cartografia dos ecossistemas formativos dos cursos de jornalismo



Fonte: Pereira (2023), a partir de Rincón e Martín-Barbero (2019).

A proposta da cartografia foi estender o tema sobre o chão do território usado num contexto de mutações culturais e na perspectiva geográfico-cultural de Milton Santos, de Paulo Freire e de Jesús Martín-Barbero. O argumento da cidadania foi o motor de observação do território educativo e das práticas animadas pelo coordenador, agente dialógico de relações e mediador da troca de saberes. Dessa forma, as práticas pedagógico-comunicacionais dos ecossistemas foram compreendidas como espaços comunicantes e sensíveis dos cursos, possibilitadas pelas mediações cotidianas (identidades/narrativas) e daquelas que ajudam

no processo de territorializar (cidadanias e redes). Do centro, as práticas são vistas pelos indicadores educomunicativos imbricados na ação dialógica e das mediações nas dimensões espaço-temporais e tecno-sensoriais. O olhar investigativo percorre os projetos pedagógicos em busca da dimensão dialógico-cidadã nas competências do egresso em torno da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Esses aspectos confrontaram-se com a visão dos coordenadores, sem identificação de sujeitos, para ponderar as possibilidades do ecossistema como ambiência dialógica e cidadã a serem desenvolvidas como estratégias comunicacionais.

O livro está organizado em 20 capítulos³, dedicando os dez primeiros a conceitos, contextos e aspectos educacionais, comunicacionais, geográficos e educomunicativos. Os dez últimos trazem os dados e os achados da pesquisa, assim como as possibilidades de estudos ampliados.

3 Estes se constituem em uma adaptação didática dos cinco capítulos da tese. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/21730>. Acesso em: 13 jan. 2026.

UNIVERSIDADE E CURSOS: A FORÇA DA EDUCAÇÃO

Um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) ao lado do educador Anísio Teixeira, o antropólogo Darcy Ribeiro analisou o papel das universidades durante seu exílio na Argentina (1964-1976), quando escreveu *Uma universidade necessária*.

A Universidade Necessária pode ser definida como aquela estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de difusão, capacitada para exercer as seguintes funções capitais: [...] função docente de preparação de recursos humanos [...] função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes [...] função política de vincular-se à sociedade e à cultura nacional (Ribeiro, 1969, p. 74).

Criada em 1962 na capital federal, a UnB foi um projeto revolucionário para cooperar, democratizar e construir uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, como um protótipo de universidade cidadã (Dias, 2018; Miglievich-Ribeiro, 2017). Até então, uma universidade era criada a partir da aglutinação de instituições existentes, sendo que muitas delas eram

centenárias por terem sido criadas a partir de 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o país.

Com o Decreto 14.343/1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que se tornaria a Universidade do Brasil (UB) a partir da junção da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal com a Lei nº 378/1937. Essa lei também estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras com uma ampla reforma no sistema educacional que alterou a nomenclatura do Ministério da Educação e criou o órgão atualmente conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep⁴. Com a designação de “universidade federal”, em 1966, a UB torna-se Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nos anos 1930, duas iniciativas inovadoras se destacaram no sistema superior. No Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, mas extinta quatro anos depois pelo governo federal, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil. E na capital paulista, foi criada a Universidade de São Paulo (USP).

4 O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, passando Ministério da Educação e Saúde, em 1937, Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1953. Somente em 1995 passou a ser exclusivo da Educação. Quanto ao Inep foi criado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1937, passando no ano seguinte a Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Somente em 1997, tornou-se autarquia do MEC e recebeu sua nomenclatura atual em homenagem a Anísio Teixeira.

Como uma “universidade semente”, protótipo de universidade cidadã e revolução da vida acadêmica para construir uma sociedade mais justa e igualitária (Ribeiro, 1986; Dias, 2022), o projeto da UnB avançou em relação à reforma universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918, e aos princípios democráticos do movimento estudantil de maio de 1968 em Paris, na França. Sua proposta pautava-se na autonomia, na democratização e na integração da universidade com a sociedade, abolindo cátedras e instituindo o sistema de créditos com uma maior integração entre os departamentos. Com o golpe militar de 1964, esta inovação seria implantada apenas na década de 1980.

A obra de Darcy Ribeiro e o projeto da UnB sustentam uma educação superior como bem público e direito humano na esteira das ações e movimento da Organização das Nações Unidas (ONU), conforme percebido pela criação de um órgão voltado para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, em 1946; a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; a instituição do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966; e as edições da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizadas em 1998, 2009 e 2022.

Em seu artigo 29, a Declaração assegura o direito à instrução gratuita, obrigatória e acessível a todos, também em nível superior. Na Conferência de 2022, o ensino superior se firmou como bem público e social, *locus* privilegiado de reflexões críticas e encaminhamento de soluções para o

desenvolvimento sustentável com foco no ensino, pesquisa, extensão e inovação, apresentando aderência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.

Esses avanços são resultados das lutas anteriores. Entre as décadas de 1950-60 um grupo de intelectuais brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, lutava por políticas educacionais e culturais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Antes da criação da Unesco, o Brasil emitiu o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) que sinalizava para a escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória para todos, visando a integração entre teoria e prática. Anísio Teixeira se inspirava nas ideias do norte-americano John Dewey, que escreveu *Democracia e educação* em 1916. Esses documentos apontavam para a construção da educação pública como um projeto de país para devolver o direito de voz por séculos silenciado.

Considerando dois sermões do Padre Vieira⁵, escritos em 1640 e 1662, Freire refletiu sobre a “inexperiência democrática” em um “país sem povo” que se acostumou a viver sem a experiência do diálogo, sem direito à fala autêntica, com receio da Coroa, sem imprensa, sem contatos e sem escolas. A discussão está em sua tese *Educação e atualidade*

5 No Sermão da Visitação de Nossa Senhora, o Padre Vieira denuncia as vozes silenciadas pelo poder e violência, desejando que houvesse representantes do povo para ouvir as queixas e aspirações do povo. No outro, denuncia a falta de oferta de bens e serviços para os mais pobres enquanto os mais abastados tinham tudo em suas terras o que leva “cada família a ser uma república” (Lima, 2021, p. 108).

brasileira (1959), reelaborada na obra *Educação como prática da liberdade* (1967). Surge dessa argumentação sobre aceno acerca da “cultura do silêncio” que possibilita compreender a pessoa como expectadora da realidade histórica sem avançar para a ação cultural libertadora, ficando na condição de oprimida, emudecida, sem ter sua voz ouvida e excluída de decisões que dizem respeito a sua própria vida; silenciada pelo emudecer de sua voz ou pela ceifa de sua vida diante de suas queixas ou ainda por aderência do oprimido (Freire, 1967).

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como seus cursos, podem atuar para reverter a cultura do silêncio com propostas que levem os moradores a compreenderem seu papel social. Compreendendo que os lugares são portadores de lutas históricas que os levam a novos significados, os serviços educacionais oferecidos por uma IES podem reposicionar o lugar, assim como propiciar possibilidades utópicas de transformação da realidade. Aliado à expertise das áreas de conhecimento, esses serviços beneficiam duplamente os centros urbanos, seja pelo deslocamento de estudantes vindos de diversas partes do país, amparados por políticas públicas de ingresso e de permanência, ou pela contribuição dos cursos no cenário local-regional.

No caso dos cursos de jornalismo, os serviços de mídia potencializam a centralidade na rede urbana, podendo atuar na reconfiguração do mercado jornalístico regional, assim como na atração e expansão de inovações que estejam relacionadas aos veículos jornalísticos – jornais, emissoras de

rádio e TV e portais de notícias – tornando-se expressão de inovação tecnológica e de repercussão social na sociedade contemporânea em suas constantes mutações.

Como uma primeira invenção da imprensa em terras brasileiras, podemos apontar a tipografia⁶, trazida pela Família Real. O jornalismo moderno surgiu no século 17, atrelado ao imaginário ibérico, francês e inglês. Até meados do século 20, a imprensa teve influência de bacharéis em Direito e de beletristas formados em Letras, com um parque gráfico que se modernizou na década de 1970 (Dias, 2018). Marques de Melo (2006) aponta que as fases da imprensa (proto-história, imprensa controlada e imprensa independente), vinculadas a determinados fatores socioculturais e desenvolvimento socioeconômico, revitalizaram a função social e contribuíram para que esses deixassem de ser canais exclusivos da classe dominante.

No imaginário coletivo da profissão repercute até hoje os valores de uma elite que domina as práticas jornalísticas, embora vozes dissonantes (imprensa alternativa, sindical ou popular) continuem surgindo nas brechas deixadas pela comunicação hegemônica. Esse percurso aponta que há espaço para que os cursos sejam protagonistas na sociedade para além da única forma de pensar e de saber. Isto pode ser revertido pela

6 Marques de Melo (2006, p. 78) aponta as inúmeras tentativas para implantar a tipografia: Recife, por holandeses (1642); Paraná, por jesuítas espanhóis (1700); Recife, impressor anônimo (1706); Rio de Janeiro, Antonio Isidoro da Fonseca (1749); Bahia, em fábrica de cartas de jogar (1770); Minas Gerais, pelo padre Viegas de Menezes (1807).

pluriversidade (pluralidade e diversidade) de grupos subalternos por meio das trocas de saberes e da força de resistência frente aos contextos hegemônicos e às distintas temporalidades, espacialidades, tecnicidades e sensorialidades do sensório contemporâneo. Neste contexto, as instituições e seus cursos de jornalismo se colocam a serviço da transformação por meio de políticas públicas e de uma universidade mais inclusiva e espraçada.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 19, as instituições que prestam serviços educacionais em nível de graduação e pós-graduação são públicas, privadas ou comunitárias, mantidas pelo poder público ou por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado com ou sem fins lucrativos. Entre as comunitárias estão as municipais e aquelas com orientação confessional ou ideologia específica. Entre as municipais, aquelas que cobram mensalidades foram criadas antes da Constituição Federal de 1988 e não são mantidas totalmente com recursos públicos (Minto, 2018). No ensino privado, o seu financiamento provém da cobrança de mensalidades, de fontes diretas ou indiretas como isenções fiscais, previdenciárias e renúncia fiscal ou até mesmo financiamento estudantil e de instrumento de políticas

públicas. Na esfera pública, os recursos são federais, estaduais e municipais ou de agências de fomento e sua atuação é regida por instrumentos legais aprovados pelo poder legislativo.

A partir dos anos 1960, o sistema de ensino superior se consolidou com a criação da rede de universidades federais, públicas e gratuitas nos estados que estabeleceram política para a formação de recursos humanos, para o potencial científico e tecnológico, a profissionalização da academia e a implantação de pós-graduação *stricto sensu* (Neves; Martins, 2016, p. 97). Com a mesma intensidade cresceram as instituições privadas e confessionais, impulsionadas pelo artigo 206 da Constituição e da LDB, que garante o direito à educação em igualdade de oportunidades de acesso e de permanência, seladas com políticas públicas de alcance (Salata, 2018, p. 226).

Beneficiadas com o Decreto Presidencial nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o segmento ampliou sua presença com novos câmpus e cursos, elevação da taxa de conclusão, relação aluno/professor e aumento do número de matrículas em 20%. Com o Sistema Integrado de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingresso nos cursos, as instituições estaduais tomaram parte das políticas com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes, Decreto nº 7.234/2010; e Pnaest, Portaria Normativa nº 25/2010) como garantia da permanência e diminuição da evasão de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

As instituições privadas e comunitárias foram atendidas pelo Programa de Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei nº 12.688/2012, que assegurou condições para a continuidade de suas atividades com enfoque na recuperação de créditos tributários da União e ampliação de bolsas integrais ou parciais, concedidas por meio do Enem e do Programa Bolsa para Todos (Prouni), Lei nº 11.096/2005. Criado pela Lei nº 10.260/2001 e reestruturado em 2010, 2016 e 2018, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) realiza empréstimos com taxas de juros baixas e longo período de carência e amortização. Em 2023 e 2024, foi possibilitado a renegociação das dívidas acumuladas pelos estudantes inadimplentes com o Desenrola Fies.

O Censo do Ensino Superior 2024 apontou que o número de matrículas alcançou 10 milhões com 50,7% do total na educação a distância – EaD (Inep, 2025). Entre 1995 e 2015, o número de matrícula havia crescido 236% em cursos presenciais e EaD, com taxa de 11% de crescimento em 53 instituições que aderiram ao Reuni, elevando esse número para 90,1% (Neves; Martins, 2016; Almeida Filho, 2010). O último Censo demonstra que a década entre 2014 e 2024, o aumento foi de 30,5% a 36,2% - a EaD cresceu 326% e o presencial caiu (20%). Nos últimos seis anos, a variação na oferta EaD foi de 356% entre 2018 e 2024. Das 23,6 milhões de vagas disponíveis em 2024, a maior parte foi para a oferta EaD (18.590.273), com um pequeno número para as

instituições públicas (257.528 do total de 982.899). Ficaram ociosas 6,2 milhões delas, sendo quase 4,5 milhões na EaD e 17,2 mil nas públicas. Essa oferta é feita por 2.244 instituições privadas (entre elas, 758 sem fins lucrativos, 86 comunitárias e 56 confessionais) e 317 públicas (139 estaduais, 122 federais e 56 municipais), com maior representatividade no Sudeste (1076) e menor no Norte (196).

Por mais que esse cenário seja preocupante, há outras variáveis a serem consideradas, tais como: possível oferta irreal (vagas autorizadas no sistema nacional e não oferecidas em vestibular) ou indicar rápida saturação do mercado profissional regional. Esses fatores de análise podem ser aliados ao estudo da centralidade dos centros urbanos e dos fluxos entre as regiões, assim como pelas condições do mercado profissional. Até porque existem estudantes em potencial para ingresso no ensino superior, conforme demonstrado pelo Inep acerca dos jovens de 18 a 24 anos que ainda concluíram (44,5%) ou não estão frequentando o ensino médio (20,3%). Eis um desafio para as instituições que podem compreender e identificar as razões por meio de práticas extensionistas.

Ao longo de sua história, o ensino superior teve sua expansão atrelada ao planejamento educacional e governamental por suas medidas e programas e à lógica de demanda e oferta. Houve um grande crescimento no início da década de 1980 e depois no final de 1990 com a estabilidade econômica do Plano Real, diversificando o perfil dos estudantes, dentre eles jovens de baixa renda. Com as políticas afirmativas

como forma de reduzir desigualdades, as instituições foram se tornando mais inclusivas ao abrir espaço para estudantes pretos, pardos, indígenas, de escola pública e com deficiência. As políticas afirmativas vieram com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o Estatuto da Pessoa com Deficiência – PCD (Lei nº 13.146/2015), dentre outras iniciativas.

Com os dez anos da Lei de Cotas, o número de matrículas de estudantes pretos/pardos e indígenas aumentou significativamente, entre 2009 e 2021. A variação da taxa de matrículas foi alta, conforme se verifica: 529,4% para pretos (de 121.762 para 766.374); 662,8% para pardos (435.075 para 3.318.933); e 757% indígenas (8.411 para 72.086). Em relação aos PcD, o Censo de 2021 indicou 68 mil matrículas de estudantes com deficiência física (20.206), visual (20.172), auditiva (7.910), cegueira (3.482), surdez (2.592) e surdo-cegueira (318); mas também com altas habilidades (2.146), transtorno global do desenvolvimento (4.018) e deficiências intelectuais (7.141).

Num cenário nacional complexo, as instituições de ensino superior sofrem impactos sociais, econômicos e políticos. Os efeitos positivos do Reuni foram sentidos até 2014 quando passaram por estagnação entre 2015 e 2017 devido à queda orçamentária agravada pela Emenda Constitucional 95 que impôs um teto para os gastos em educação e limitou a participação da educação no Produto Interno Bruto (PIB). O que coincidiu com os primeiros anos do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024, prorrogado até 2025) que previa

que um terço da população entre 18 e 24 anos estivesse matriculado no ensino superior até 2029 e que 40% dos calouros estivessem em unidades públicas em 2024. Conforme observado nos dados dos censos do ensino superior, a meta 12 do PNE está distante de ser alcançada.

Dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020) informam que este período de austeridade levou a educação a perder 99,5 bilhões (32,6 bilhões somente em 2019), afetando o ensino superior com subfinanciamento, corte de bolsas e esvaziamento de investimentos em pesquisa. Até hoje, as instituições privadas sofrem com a redução dos novos contratos do Fies. Em tentativa de suspensão desta medida, a referida Campanha apontou mobilização da sociedade diante emergência da pandemia da covid-19 que colocou em risco o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e suspendeu aulas nas redes de ensino público, expondo milhares de estudantes à miséria e à fome, visto que os estudantes ficaram sem merenda escolar.

Essas instituições são afetadas por fluxos que cortam a rede urbana, promovem distintos graus de centralidade nos centros urbanos e lugares. Dentre os fluxos determinantes para essa centralidade, estão os serviços de mídia (IBGE, 2008) e a oferta de ensino de graduação presencial e EaD (instalação de polos de apoio presencial), de acordo com as Regiões de Influência das Cidades – Regic. Esses estudos medem o grau de centralidade pela capacidade de atrair estudantes e pela gama de cursos em distintas áreas do conhecimento (IBGE,

2020, p. 100), o que traz benefício aos cursos e à sociedade que passam a contar com um profissional capacitado, ético e empreendedor para atuar nas dinâmicas e nos comandos local, regional e metropolitano.

Com base nos dados do Censo do ensino superior de 2015, a Regic 2018 classificou estes centros em relação ao tamanho (nº de alunos matriculados) e à diversidade (tipos e nº total de grandes áreas de conhecimento) a partir de 349 tipos de cursos com oferta presencial em 991 cidades e oferta EaD em 129 (IBGE, 2020, p. 101-102). Em relação ao tamanho, utilizou uma escala de 1 a 7, e para a diversidade no ensino de graduação, distribuiu os tipos de cursos em sete classes e sete níveis. Ficou demonstrado que há concentração de alunos em poucos centros de níveis mais elevados da rede urbana e disparidade entre o número de matrículas das capitais e interior dos estados, exceto no Paraná, em Minas Gerais e em Santa Catarina que têm maior presença no interior. A maior diversidade se concentra em 271 grandes centros (classes 1-3), 351 centro intermediários (classes 4-6) e 409 unidades com baixa diversidade que contam com apenas uma ou duas áreas do conhecimento (classe 7).

Ao estudar a interiorização da indústria de mídia e a concentração espacial e de propriedade, Deolindo (2019, p. 67) apontou a necessidade de identificação midiática, seus fluxos e contrafluxos informativos e noticiosos. A pesquisadora também assinalou ser necessário destinar espaços a movimentos que defendem a comunicação democrática e apoiem as políticas

e as iniciativas sustentáveis de atendimento às necessidades informacionais das diferentes regiões. Isto sinaliza para a proposição de iniciativas jornalísticas independentes que contribuam para a eliminação de desertos de notícias ou ainda das regiões de sombra e de silêncio existentes por falta de políticas públicas.

ENSINO DE JORNALISMO – PASSADO E PRESENTE

A trajetória do ensino de jornalismo no Brasil revela tanto peculiaridades e desafios quanto influências norte-americanas em suas primeiras matrizes curriculares. Isso não seria problema se a influência não tivesse fluxo único e gerasse dependência em vez de interdependência (Dias P., 2018). Os primórdios estão ligados a demandas do mercado e a experiências pioneiras de visionários (Sousa, 2004; Marques de Melo, 2006; Meditsch, 1992; Dias, 2018; Rudiger, 2016; Carvalho, 2022). Como marco originário temos a defesa da tese sobre o fenômeno jornalístico na Universidade de Leipzig, Alemanha, por Tobias Peucer em 1690. O primeiro curso de jornalismo viria quase três séculos depois.

Historicamente, a primazia foi da Universidade de Breslau, Alemanha (atual Polônia), em 1806, seguida por experiências europeias (Escola Superior de Jornalismo com a parceria do jornal *Le Figaro*, em Paris, França, em 1899; Universidade de Zurique, em 1903; Instituto de Jornalismo da Universidade de Moscou, em 1920) e norte-americanas (*Washington College*, Virgínia, em 1869; *Kansas State College*, em 1873, numa mistura de jornalismo e tipografia; e as

universidades de Missouri, em 1908, com uma tentativa, em 1898; e de Indiana, em 1911). Nesse país, Joseph Pulitzer, fundador da Universidade de Columbia, em 1912, defendia uma escola de jornalismo preocupada com o ensinamento da ética. Enquanto os modelos norte-americanos primavam pelo saber-fazer, o dos europeus, focava na atividade intelectual, na reflexão teórica e no conhecimento interdisciplinar. Em 1921, Konstantin Novitski unificou as duas propostas para a formação científica, em Moscou, e nos anos 1960, Ángel Beniti publicava os *Cuadernos de Trabajo del Instituto de Periodismo* dedicados à ciência e ao ensino da profissionalização na Universidade de Navarra, Espanha.

No Brasil, houve um longo período de maturação para os cursos oficiais (1908-1935) desde o discurso do jornalista Gustavo Lacerda em defesa de uma escola de jornalismo, por ocasião da criação da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) até a proposição do primeiro curso por Anísio Teixeira (Decreto nº 5.513/1935). Ao ser transferido, o curso foi recriado na Universidade do Brasil vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia (Decretos 910/1938 e 1131/1939). Isto abriu caminho para que o segundo curso criado entrasse em funcionamento em São Paulo (Decretos 5.480/1943; 22.245/1946 e 24.719/1948).

Nesse percurso, o país presenciou iniciativas de formação de jornalistas por meio de cursos avulsos, livres e de extensão universitária entre 1938-1947 (Dias, 2018). Embora não haja comprovação da implementação na Universidade do

Brasil, sabe-se que Fernando Magalhães propôs um curso de extensão em 1932, que foi publicizado no ano seguinte. Foram proponentes dos cinco cursos livres: a Academia de Comércio do Rio de Janeiro (mais tarde, Universidade Cândido Mendes), em 1935; a Associação dos Jornais Católicos de São Paulo, em 1935; o Clube das Mulheres Jornalistas, fundado por Raquel Prado, a partir de 1943; o Instituto Técnico-Profissional, que planejou em 1932 e implementou a partir de 1942, cursos por correspondência, com tradução literal dos conteúdos da *La Salle University*; Vitorino Prata Castelo Branco que organizou seu curso nos moldes da mesma universidade norte-americana a partir de 1945, porém, com adaptação ao contexto nacional com duração de um ano e veiculado na Editora Castelo Branco.

Na sequência, o país acompanhou a repercussão internacional da Unesco que disseminava o modelo norte-americano em programas de formação de professores de jornalismo nos países em desenvolvimento com financiamento do Banco Mundial. Num evento de 1956, recomendou o ensino a professores de 25 países, e em 1962, priorizou os países africanos. O órgão instalou centros formativos na França (*Centre Universitaire d'Enseignement du Journalisme*, Universidade de Estrasburgo, 1957) e Equador (*Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina – Ciespal*, 1959), dando início a suas atividades na África do Sul (1959) e na África Oriental e Central (1962), chegando aos países de língua portuguesa apenas nos anos 2000. Com uma política internacional de colonização cultural

com conteúdo político não explícito (Ribeiro, 1969), a prática da Unesco foi intensificada com o Programa Internacional para o desenvolvimento da Comunicação (IPDC) nos anos 1980.

Num processo de revisão de sua atuação, a Unesco que acompanhava o movimento internacional de propostas por renovação curricular apresentou duas publicações específicas que recomendava independência à área do Jornalismo (2007, 2010). Neste contexto, o ensino de jornalismo buscava seus próprios caminhos na Europa, Estados Unidos e Brasil. A reforma do ensino superior e a adequação dos currículos à realidade e alteração nas práticas pedagógicas e didáticas dos cursos se deu a partir da Declaração de Bolonha, acordo assinado por ministros da educação de 29 países europeus, em 1999. As conferências norte-americanas *Carnegie-Knight* e *Journalism Interactive* discutiram o ensino de jornalismo, respectivamente, em 2005 e 2011. A mobilização brasileira se deu entre as duas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002 e 2013), dentre as quais destacamos um movimento no âmbito dos jornalistas (Federação Nacional dos Jornalistas – Fenaj com o Programa Nacional de Estímulo à Qualidade do Ensino de Jornalismo⁷, em 1997) e dos professores (Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ, criado em 1995, renomeado

7 Ao celebrar os dez anos do Programa, em 2007, a Fenaj afirmou que o documento continua uma referência para a área, para o aprimoramento da profissão e contribui “para fazer da exigência do diploma um requisito fundamental para assegurar à sociedade seu direito à informação de qualidade. Esta luta tem agora, mais um motivo para comemoração, a criação do primeiro mestrado em Jornalismo do país” (Fenaj, 2007). Disponível em: <https://fenaj.org.br/fenaj-comemora-10-anos-de-programa-de-qualidade-do-ensino-de-jornalismo>. Acesso em: 13 dez. 2025.

como Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo em 2016; a Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo a partir de 2007 com publicações na interface ensino, pesquisa e extensão).

OITO DÉCADAS DE ENSINO DE JORNALISMO

Tanto os cursos avulsos quanto os oficiais foram inspirados nas técnicas de redação jornalística dos Estados Unidos e surgiram como *lobby* de jornalistas-redatores do serviço público que buscavam a melhoria de sua remuneração (Meditsch; Kronbauer, 2018). O projeto pedagógico da Associação Brasileira de Imprensa – ABI apresentado no I Congresso Brasileiro de Jornalista, em 1918, ficou engavetado até a década de 1930, quando passou por reformulações para incorporar as ideias da *Missouri School of Journalism*, da Universidade de Missouri nos EUA. Gestado em quatro décadas, o curso superior foi protelado devido ao dissenso entre empresários e jornalistas que viam a profissão como vocação, sem necessidade de capacitação.

A peculiaridade desse histórico cooperou para que o primeiro curso criado em uma universidade pública (UDF, na década de 1930) fosse o segundo implementado. Aproveitando a organização curricular de 1946, a Faculdade Cásper Libero instalou o primeiro curso do país, em 1947, sob os cuidados pedagógicos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Como não havia acervo na área, os primeiros professores contribuíram, imprimindo sua marca no ensino de jornalismo brasileiro e ampliando a função social do jornalismo para além de uma visão moralista e legalista da atividade noticiosa, destacando-a como serviço público e promoção do desenvolvimento social e econômico e consolidação das instituições democráticas (Dias P., 2018; Marques de Melo, 2012). Marques de Melo (2006) e Eduardo Meditsch (2015) apontam a perda da integração teoria-prática que conjugava o criar, pensar e fazer quando o jornalismo se tornou mera habilitação do curso de Comunicação Social em 1969. A partir da década de 1990 os estudos teóricos e práticos na pesquisa científica se fortaleceram com a consolidação da pós-graduação em Comunicação.

Pedro Costa Rego, Carlos de Andrade Rizzini, dentre outros, imprimiram peculiaridades ao ensino do jornalismo brasileiro. Como primeiro professor de jornalismo, Rego apresentou o “jornalista ideal” como aquele que carrega neutralidade cognitiva e capacidade interpretativa, além de compromisso com a esfera do bem comum e as aspirações coletivas. A partir dos relatos da sua visita a jornais, a emissoras de rádio e a universidades de 11 cidades dos Estados Unidos, Rizzini publicou o primeiro sobre ensino de jornalismo em 1953. Na obra, o autor comparou os modelos internacionais, o que levou à reestruturação do currículo nacional com base em três requisitos: corpo docente autônomo da faculdade;

disciplinas em núcleos de ordem profissional e cultural; escola com equipamentos e laboratórios.

Nessa linha, destacam-se no Brasil a contribuição de Celso Kelly, Danton Jobim e Luiz Beltrão nas décadas de 1940-60. Jobim e Beltrão defenderam teses em 1964 e 1967. Nos anos 1960 Alberto Dines editou os *Cadernos de Jornalismo do Jornal do Brasil*. Os manuais de jornalismo utilizados no ensino eram aqueles do jornalista e professor português Nelson Traquina, uma vez que o primeiro manual brasileiro surgira apenas em 2005 proposto por Felipe Pena.

Em relação ao aparato legal, Claudia Moura (2001) documenta como o Jornalismo passou por cinco currículos (dois exclusivos – Pareceres 323/1962 e 984/1965), três habilitações (Resoluções 11/1969, 3/1978 e 2/1984) e duas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002 e 2013). Nos anos 1970, foram organizados os currículos mínimos: ao lado das matérias gerais e especiais foram inseridas disciplinas de técnicas de rádio e TV; disciplinas em cultura geral, especiais ou instrumentais; e técnicas ou de especialização, sempre com carga horária mínima. Como habilitação, o currículo trouxe um tronco comum para as habilitações de 1969-1984. Em 1975, foram incluídos os projetos experimentais – ainda que definidos apenas em 1984; os equipamentos para laboratórios foram flexibilizados para aquisição ao longo do curso; estavam à parte, as disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física. O currículo de 1984 se tornou o mais longo,

20 anos, com determinações dos materiais e dos conteúdos a serem adotados pelos cursos.

Para Meditsch (2010), a dissociação entre teoria e prática foi a consequência em um curso que visava formar comunicadores polivalentes ao invés de jornalistas. Entretanto, era possível perceber o crescente interesse por Teorias do Jornalismo (Genro Filho, 2012). As décadas seguintes trouxeram novos ares para o ensino de jornalismo. Do incentivo da figura do comunicador polivalente, o Ciespal passou a reorientar sua missão para a política latino-americana nos anos 1970 e a Unesco, a optar por currículos mais abertos frente aos contextos de democracia que se instauravam em diversos países a partir da *Nova Ordem Internacional da Comunicação* – Relatório MacBride (1980). Diante disso, os estudos de jornalismo se consolidavam em redes internacionais com atenção aos desafios enfrentados pela profissão em termos de globalização, diversidade cultural e mutação tecnológica (Meditsch, 2010).

Surgindo no contexto da LDB 9.394/1996 e da mobilização de estudantes, professores e profissionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 apresentaram os conteúdos diluídos ao longo do curso, apresentando um tronco comum projetos experimentais equivalentes a trabalho monográfico. Além disso, 20% da carga horária poderia ser aproveitada com as atividades extraescolares, possibilitando que cada instituição imprimisse seu DNA no desenho curricular (Moura, 2022; Antonioli, 2014; Bernardo; Leão, 2012). Mesmo

com avanços significativos, o ciclo comum ainda gerava desmotivação e evasão, além de que o atendimento às necessidades regionais era pontual e havia pouca integração entre teoria e prática, perspectiva que seria atendida com as DCNs de 2013.

Transformações significativas para atender as demandas socioculturais foram alcançadas 11 anos depois. O Parecer nº 39/2013-CNE/CES, que pautou as DCNs, apontava autonomia aos cursos, instituições e projetos pedagógicos no sentido de incorporação de sua localização, vocação, história, experiência e inserção como oportunidades e limitações. Desta forma, os projetos procuram “tirar o maior proveito destas particularidades e superar as limitações” (Meditich, 2005, p. 83). A proposta organizava o currículo em seis eixos formativos, de maneira interdisciplinar e com metodologias inovadoras, ao longo do curso para desenvolver o perfil e as competências do egresso. Das 3.000 horas, 400 horas foram destinadas para o estágio supervisionado e atividades complementares, outras inserções foram efetivadas, dada à autonomia dos cursos, como ocorre com a reorganização da oferta de disciplinas e as atividades extensionistas que foram incorporadas ao currículo.

Periodicamente, os cursos são avaliados para averiguar se seus projetos pedagógicos atendem às DCNs e se estão alinhados com a missão da instituição e os anseios da realidade onde está inserida (Brasil, 2013, 2015). Em nossa análise, percebemos neles práticas dialógicas e cidadãs com ações voltadas à cidadania, à postura dialógica e ao respeito à

pluralidade e à complexidade, o que possibilita que o egresso atue na sociedade como produtor intelectual e como agente de cidadania, contribuindo com o desenvolvimento local social e de cidadania, conforme artigos 5º e 16 das diretrizes de Jornalismo.

Como exigência de fundamentação humanística, a iniciação científica conserva a cidadania na pesquisa e na extensão. No terceiro artigo, as DCNs pontuam as competências do egresso para valorizar as conquistas históricas da cidadania, conhecer a construção histórica e seus fundamentos, compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania, e fiscalizar a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito de ideias e de opiniões.

Com atenção à dialogicidade e ao exercício da cidadania, buscamos indícios freirianos nesses documentos, de maneira específica nas competências gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais para o exercício da profissão e no perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo ao jornalista. Isto apontou para o cuidado com o contexto sociocultural, a regionalização e as lutas sociais e políticas que são componentes fundamentais do percurso formativo frente às mudanças culturais, sociais, tecnológicas e econômicas para uma atuação com dialogicidade no jornalismo convencional ou emancipatório.

Em sintonia com as ideias freirianas, os projetos pedagógicos distribuem os conteúdos nos eixos ao longo do curso, observando o regional, a interdisciplinaridade e a integração teoria e prática, indo além do tecnicismo (Moreira; Pereira, 2020; Pereira, 2019). Para projetos dialógicos, o cuidado passa pela elaboração documental que considera todas as vozes envolvidas com a formação, o contexto social, a legislação (atos regulatórios do curso - autorizar, reconhecer e credenciamento; e profissional), as publicações científicas, os eventos acadêmicos e os relatórios de pesquisa.

Para Moura (2022), os projetos pedagógicos devem ser elaborados compreendendo os diferentes tipos de currículos e suas respectivas concepções, centrados na dimensão da vida humana e em interesses humano, ao qual apresenta três tipos: currículo técnico-linear (dimensão do trabalho e no interesse técnico); circular-consensual (adequação de programas, discussões e ações; linguagem e comunicação); e dinâmico-dialógico (poder/emancipação; visão crítica, emancipatória, reflexão crítica sobre o fazer).

INOVAÇÃO EM JORNALISMO IMPULSIONADA PELA PESQUISA E EXTENSÃO

Em contextos inovativos, a inter-relação ensino, pesquisa e extensão oferece condições para alterar o sensório contemporâneo por meio de práticas pedagógicas,

jornalísticas e socioculturais. Com base em Santos (2020, p. 148), compreendemos a inovação em jornalismo como “um caso especial de evento [caracterizado] pelo aporte a um dado ponto, no tempo e no espaço, de um dado que nele renova um modo de fazer, de organizar ou de entender a realidade”. Pela inovação pedagógica, os cursos podem contribuir com os lugares a partir do que Martin-Barbero (2014a) denomina por tecnicidade, dimensão estratégica da cultura, algo que supera o tecnicismo. Os eventos que sucedem nos lugares podem ser apropriados pelos sujeitos para sua pronúncia do mundo como forma de contraponto à cultura do silêncio ao mesmo tempo em que possibilitam que uma nova história seja construída pela ação humana (Santos, 2020).

Enquanto fenômeno social, os eventos associados à tecnologia e aos dispositivos inovativos provocam alterações em rotinas produtivas, processos, perfil, qualidade do produto e produção e consumo das informações nas áreas da comunicação e do jornalismo (Franciscato, 2010; Machado, 2010). Por unir qualidade da informação e atualidade temporal (Groth, 2011), há alteração na estrutura organizacional com o incremento de novas rotinas advindas das novas técnicas, tecnologias, processos, linguagens, formatos, equipes, dispositivos, aplicações, valores ou modelos de negócios (Machado, 2010).

Franciscato (2010, 2014, 2017) argumenta que os fluxos de inovação, de conhecimentos e de práticas sociais são um fenômeno multidimensional no jornalismo e envolvem múltiplos

atores sociais nos tipos de inovação tecnológica (técnica e incremento), organizacional (práticas, ambiente, processos de interação e rotinas produtivas), social (usos ou efeitos sociais dos processos) e metodológica (atributo conceitual e teórico-metodológica). Para o pesquisador, as inovações tecnológica e social criam condições para que o produto jornalístico carregue benefício e uso social na aplicação da tecnologia.

A extensão e a pesquisa contribuem para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação com a produção de tecnologias sociais a serviço da inclusão social e da melhoria das condições de vida ao gerar novos produtos, processos e serviços e/ou aperfeiçoar aqueles existentes que melhoram sua capacidade, valor, produtividade e competência (Forproex, 2012; Capes, 2019). As inovações ampliam a capacidade transformadora dos agentes receptores (Fonseca; De Lorenzo, 2004), assim como a tecnologia social propicia troca de saberes e democratização do processo tecnológico e o surgimento de novos artefatos, ferramentas, tecnologias e metodologias (Addor, 2020).

O conhecimento produzido na extensão universitária está intrinsecamente ligado ao ensino como um momento dialógico que leva o currículo a dialogar com o local. Isto possibilita que as inovações sejam produzidas nele, que o egresso compreenda que as práticas atravessam a sociedade e que a universidade assuma o vácuo deixado pela ausência de políticas públicas (Pereira, 2022; Paulino, 2022). Como uma prática reflexiva no cotidiano, a extensão ressignifica a

formação como democrática, participativa e transformadora para suscitar mais horizontalidade e respeito à capacidade do outro de construir relações com os outros e com o mundo (Pinheiro E., 2022).

A política nacional de extensão é robusta, ancorando-se nos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988 que assegura a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades (Art. 207), implementados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que ampliou o alcance da extensão na educação superior com respaldo financeiro (Arts. 43 e 77). Em 2008, os institutos federais nasceram com responsabilidade extensionista (Lei 11.892). Aprovado em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), sua meta 12.7 exigia o mínimo de 10% de atividades de extensão nos cursos superiores, o que foi implementado pelas diretrizes extensionistas de 2018, embora continue em discussão⁸. Este é um caminho “des(en)coberto para a promoção de uma formação de nível superior de jornalistas de modo mais dinâmico e completo” (Pinheiro, 2022, p. 213).

Em relação à pesquisa em jornalismo, os estudos que investigavam a trajetória de jornais e revistas remontam ao século 19 num primeiro momento como pesquisa histórica. Posteriormente, avançaram para a pesquisa jurídica nas primeiras décadas do século 20 até chegar às pesquisas

8 A Súmula do Parecer CNE/CES 576/2023 altera os artigos 9º e 12º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, limitando a ação de extensão realizadas online a 20% em projetos e 30% em eventos.

industrial e cultural entre 1960 e 1970, incorporando os anseios da sociedade civil. Marques de Melo (2006) considera que a pesquisa trouxe novos olhares para a estrutura curricular, as práticas pedagógicas, o exercício da cidadania, as sociedades democráticas e a intervenção da cidadania, assim como torna o jornalista um agente social e mediador entre fatos e interesse público em atendimento ao direito à informação e aos interesses do cidadão. Para o autor, a inserção do âmbito local no currículo é significativa porque é onde os novos profissionais “buscam o primeiro emprego” (Marques de Melo, 2007, p. 27).

TERRITÓRIO, LUGAR E TECNOLOGIAS

Redes e fluxos de todos os tipos provocam mutações contemporâneas no cotidiano das pessoas, instituições e empresas devido ao impacto dos fluxos de bens e serviços dos centros urbanos do meio técnico-científico-informacional, sendo que os atributos de cada lugar são dados pelas condições postas ou não pelos objetos técnicos e ações humanas empreendidos. A centralidade de uma cidade também passa pelos serviços educacionais que atraem deslocamentos de estudantes para os cursos de graduação e pós-graduação ou pelos serviços de sua *expertise* (hospital universitário, por exemplo). Os lugares passam por ressignificação quando novos elementos (instituição, abertura ou fechamento de curso) adentram e promovem maior ou menor centralidade na rede urbana.

As instituições de ensino superior se juntam aos sujeitos residentes em um processo que Milton Santos denomina por acontecer solidário no espaço banal (espaço de todos) frente ao espaço das redes constituído pelos usos do território. Múltiplos territórios surgem como zonas contíguas e em rede para se mesclar aos trânsitos emergentes dando vida ao que Haesbaert

(2019, 2021) denomina por multiterritorialidade. Concordando com esses geógrafos que cada fenômeno no território está interligado numa constelação de conceitos⁹, observamos que o espaço geográfico se interliga ao território, lugar e região no acontecer solidário, assim como nas contrafaces espaço banal/espaço das redes, lugares contíguos/lugares em rede, território-zona/território-rede tecnoesfera/psicoesfera, etc.

Como tudo depende de um ponto de vista, o conceito de território usado é interpretado de maneira diferente pelos atores hegemônicos que o veem como recurso para garantia de seus interesses e pelos atores hegemonzados que o percebem como abrigo em sua busca por adaptação ao meio geográfico atual enquanto recriam estratégias para garantir sua sobrevivência nos lugares (Santos, 2006, p. 12). Este viés possibilita ver o potencial para territórios educativos emergirem de territórios vulneráveis, isto é, “a partir de baixo”, a partir das relações que perpassam no território como “giro multiterritorial decolonial”.

No contexto latino-americano, o território vem sendo observado a partir de três abordagens – relações de poder-espaço, corporeidade/corpo-território e ontologização do território – pluriverso (o quase sinônimo de espaço de vida). Para Haesbaert (2021), as relações e práticas culturais ajudam

9 Para Santos, família; para Haesbaert, constelação de conceitos; nenhum está isolado, mas interligado na constelação território, espaço geográfico, meio, região e paisagem.

a compreender o processo múltiplo, híbrido e antropofágico¹⁰ no que ele denomina por multiterritorialidade de práticas, de r-existências e de lutas dos grupos subalternos culturais e territoriais que elaboram novas concepções do território enquanto há constantes trânsitos de territórios e territorialidades.

Haesbaert (*op. cit.*) demonstra marcas decoloniais em Milton Santos a partir da essência dos conceitos de território usado, fluidez do território, dimensão cultural do território como híbrido e mutável, dimensão vivida e praticada do território a partir do espaço banal, acontecer solidário e resistência. Porto-Gonçalves (2002, 2013) é outro geógrafo atento aos movimentos de resistência e tensão de territorialidades entre lógicas hegemônicas e saberes subalternos nas lutas de r-existência e de diversidade geo-histórica do cotidiano.

A partir deste entendimento, dualismos são deixados à margem para que o território seja visto como uma construção constituída por relações de poder no espaço enquanto poder de resistência (r-existência) do indivíduo (e seu corpo) no contexto social de sua inserção que o condiciona sob certos aspectos que o subordina (Haesbaert, 2021). O autor alerta para o que denomina por armadilhas conceituais que observam o território sem o tempo (território desistoricizado/naturalizado), desmaterializado ou apenas materializado, como

10 Resignificação da antropofagia cultural, cunhada por Oswald de Andrade, na Semana de Arte Moderna (1920) pelos grupos subalternos como “uma prática decolonial ‘antropofágica’ de r-existir pela própria capacidade de trânsito entre múltiplos territórios” (Haesbaert, 2021, p. 28).

mera categoria de análise sem a prática (analítico, unicamente estatal, como território-zona sem rede (território do poder) ou sem o corpo (corpo-território).

Como os espaços formativos estão inseridos numa instituição, localizada no território usado, os sujeitos realizam inúmeras interações. Com Haesbaert, compreendemos a dimensão do pluriverso como uma potência para o trânsito entre múltiplos territórios e a multiterritorialidade dos sujeitos com sensibilidades e temporalidades, com conexões e complexas questões política/simbólica e de poder vividas nas relações socioeconômicas e culturais. Este devir possibilita ver as práticas pedagógico-comunicacionais como elemento novo para ressignificar os lugares na centralidade urbana por sua abertura ao acontecer solidário capaz de integrar cosmovisões, lutas de r-existência, historicidade e geograficidade em contextos de globalização, urbanização, industrialização e regionalização.

De acordo com Milton Santos, o Brasil é marcado por três periodizações conhecidas por meios natural, técnico e técnico-científico-informacional (Santos; Silveira, 2020; Santos, 2014). Em quatro séculos, os objetos técnicos do meio natural atuavam apenas como prolongamento do corpo humano sendo regidos pelos ritmos da natureza com usos em função das relações sociais. O ingresso de aparatos técnicos com a industrialização, o meio técnico foi se constituindo. Ao se tornarem mais artificiais no meio técnico-científico-informacional instituído desde os anos 1970, o saber científico, técnico e

informacional apresentou nova forma de existir, conforme se percebe no par dialético da esfera da técnica e esfera das ações (tecnoesfera/psicoesfera) enquanto processos concomitantes capazes de condicionar comportamentos, entrelaçar racionalidades e emoções convergentes e conflitantes, bem como despertar ou fabricar imaginários.

No âmbito da vida social e afetiva, os objetos concretos e os processos resultam em espaços de comando que transformam a esfera técnica por meio de densidades informacional e comunicacional. Para Santos (2020, p. 221), a evolução técnica e a carga emotiva que emergem na esfera comunicacional delineiam “novos usos e finalidades para objetos e técnicas” e “novas práticas e normas”. Neste contexto, os atores educacionais e suas ações contribuem para que os lugares tenham seus fixos (objetos instalados) e seus fluxos aumentados ou especializados, redimensionando as temporalidades que encurtam distâncias e os processos, além de permitir deslocamentos e circulação de bens e pessoas.

Esta compreensão se aproxima do sensório contemporâneo que suscita sensibilidades e tecnicidades no tempo e no espaço, desnudando o cotidiano com sua existência/resistência enquanto formas de empoderamento e de práxis transformadora, expressas no mapa das mutações de Jesus Martín-Barbero (ver capítulo 11). O olhar cultural voltado para o universo humano e comunicacional das relações aliado ao conhecimento geográfico permite compreender como os dramas do mundo, da nação e do lugar, e como a existência

se manifesta em ações, paixões, poderes, forças, fraquezas vividas no território (Santos, 1999). Nos próximos tópicos, discutimos de maneira interligada, os conceitos de espaço geográfico, território, território usado e região com abordagem decolonial como forma de valorização de outros saberes e da multiterritorialidade. Partimos da hierarquia urbana da Regic 2018 e das regiões intermediárias e imediatas, considerando as teorias dos lugares e dos fluxos centrais.

DO TERRITÓRIO USADO À MULTITERRITORIALIDADE

Numa perspectiva decolonial, a multidimensionalidade permite perceber a complexidade e as múltiplas formas do poder que temos sobre/com o espaço no território, na dinâmica sociedade-natureza e nas diferenças/especificidades que se ambientam na região e na identidade do lugar (Haesbaert, 2021). A episteme geográfico-comunicacional que acionamos discorre sobre o espaço geográfico como uma instância social multifacetada, uma vez que os conceitos de território (seus usos), lugar (em constante resignificação) e região (para além da diferenciação) se apresentam como facetas de um mesmo processo.

Para Raffestin (2009), o espaço antecede ao território, sendo esse gerado pela ação do ator que se apropria dele para territorializá-lo. Com dois polos epistemológicos (natureza

e sociedade), o espaço apresenta o caráter dinâmico, multidimensional e multiescalar do território (Haesbaert, 2019). Concebido em seus aspectos materiais, tangíveis e palpáveis, limites e fronteiras, o espaço é delimitado “por e a partir das relações de poder” que se manifestam em potencial de poder e requerem consenso para o exercício de poder e de controle sobre o espaço (Souza, 2018, p. 22-78). Manifestam-se na concepção de Lefebvre (2000) por três instâncias que são acionadas pelo uso dos agentes (espaço vivido), das vivências e das percepções do sujeito (espaço percebido) e do desempenho de função ou de expressão de intenções (espaço concebido). Valendo-se dessa perspectiva, Milton Santos define o espaço geográfico como um conjunto indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2020).

Como um híbrido, o território apresenta dimensões políticas, econômicas e culturais, com uma carga histórica de apropriação como conquista e como dominação (Ratzel, 1974). De produto social constituído nas relações espaço-temporais (Quaini, 1979) e de poder (Sack, 1986; Raffestin, 1993; Souza, 2018), chega-se à noção de território usado (Santos, 2005) e de múltiplos territórios (Saquet, 2008; Haesbaert, 2021). Para Santos (2005), os usos dos objetos e das ações no território habitado promovem novas sinergias, fazem ecoar solidariedades e horizontalidades nos lugares, despertam os sujeitos levantes ou revanche aos vetores da mundialização, suscitam a resistência dos lugares para uma outra globalização

capaz de restaurar a dignidade humana no cerne do conflito entre o ato de produzir e de viver nos espaços local e global.

Como resultado da apropriação dos atores sociais, o território usado configura as funções do espaço em suas relações com o espaço, a história do lugar e sua territorialidade (Santos; Silveira, 2020). Seu uso extrapola as barreiras dos limites geográficos para ser extensão apropriada e usada com territorialidade no sentido de “pertencer àquilo que nos pertence” (Silveira, 2013, p. 39). Esse território usado é o *locus* de residência, de trocas materiais e espirituais e de exercício da vida, da existência, da coexistência e da resistência em torno da comunicação como troca de informação e de construção política diante dos processos perversos do mundo (Souza, 2005).

Além de territórios-zona e de territórios-rede, há aglomerados de exclusão socioespacial que fragilizam os laços entre grupos sociais e destes com o espaço e a mobilidade sem direção definida ou imobilidade sem efetivo controle territorial (Haesbaert, 2021). Para esse autor, os territórios-rede são formados por zona, rede e fluxos que acionam o controle de áreas e limites/fronteiras, assim como os fluxos e os polos de conexão das redes permitem a multiterritorialidade e a existência de múltiplos territórios. Com ideia similar, Saquet (2008) concebe o território como construção coletiva e multidimensional que envolve múltiplas territorialidades com relações de poder, campos de força e construção de identidades e de redes de des/re/territorialização.

As relações sociais construídas em territórios-redes se constituem pela sobreposição e descontinuidade como uma rede rizomática capaz de dar conta da diversidade de territórios e de cada territorialidade. Enquanto transitam, surgem territórios-rede flexíveis (multiterritorialidade), corroborando o mito da desterritorialização em que Haesbaert tece crítica a essa abordagem, visto que é impossível existir sem território. Para o autor, nesse processo de surgimento de novos territórios são agregadas as experiências, as relações, a fluidez e a interconexão em torno do componente territorial e da dimensão temporal-móvel (2019). Tendo o território usado como “nosso quadro de vida” (Santos, 2005, p. 255), os múltiplos territórios surgem a partir dos processos de reterritorialização, levando os sujeitos à construção de seus próprios territórios-rede com suas relações sociais e de poder, de suas redes individuais e grupais e das experiências cultural, econômica e política (Haesbaert, 2021).

Em trânsito pela territorialidade alheia, os sujeitos passam por múltiplos territórios atravessados por múltiplas escalas em um processo que envolve as dimensões multi/pluri/inter/trans territorialidade (Haesbaert, 2021). Enquanto a interterritorialidade deixa a sensação de estar entre ou viver em espaços de fronteira nos distintos territórios, na transterritorialidade vive-se o percurso de estar entre diferentes territórios e territorialidades. Existindo em potencial e de acordo com o contexto em que cada um está situado, o autor pontua que a multiterritorialidade emerge da combinação

de territórios-rede naqueles que tiverem mais poder para conseguir produzir mudanças sociais e mais opções para ativar e comandar sua riqueza.

Esta vivência pode ser percebida nos lugares que são ressignificados pela chegada de novos elementos trazidos pela ação de instituições e de firmas em relação à produção de bens, serviços e ideias, de normas, ordens e legitimações demandados pelos sujeitos. Para Santos (2014, p. 13), a configuração espacial, como um “feixe de forças sociais em um lugar”, propicia nexos de informação pela circulação entre os sistemas e os processos (Santos, 2013), os fixos e os fluxos alterando a localização e coexistência temporal de lugares Santos (2020).

Recriados, renovados e diferenciados, os lugares se fazem na vivência de identidades, de subjetividades e de trocas simbólicas que carregam uma carga cultural-simbólica (Souza, 2018) no cotidiano compartilhado por regras locais ou por comando hegemônico que é ditado pela informação privilegiada das redes do acontecer solidário (Santos, 2020). Os fixos artificiais e os fluxos relacionais impactam o cotidiano plural e fazem emergir o protagonismo e o comando exercido em áreas com densidade técnica e difusão de informações, fazendo despontar espaços mais luminosos que outros que se tornam opacos frente aos avanços técnico-sensoriais e econômicos do que Wallerstein (2012) denominou por sistema-mundo (Santos; Silveira, 2020; Santos, 2013).

Dada à simultaneidade de fluxos, de mobilidade, de processos plurais e de múltiplas territorialidades, a pessoa vai experimentando diferentes territórios para reconstruir o próprio (Haesbaert, 2021). Nas relações de mediação, os sujeitos realizam trocas em direção a uma outra globalização (Souza, 2005) enquanto a apropriação dos lugares vai se dando por deliberação individual com múltiplos significados em meio às contradições do lugar de encontro e do valor de uso (Endlich, 2006).

Quanto ao conceito de região, distancia-se daquela difusão por La Blache (1845-1918) como síntese humana e natural ou pelas abordagens de Hartshorne (1978) e Frémont (1980), como construção mental/intelectual ou espaço vivido de identidades regionais e de regionalismos, respectivamente. Para IBGE (2017, p. 19), a região é regida pelos princípios de diferenciação/homogeneidade e de coesão/articulação regional, sendo definida como

uma construção do conhecimento geográfico, delineada pela dinâmica dos processos de transformação ocorridos recentemente e operacionalizada a partir de elementos concretos (rede urbana, classificação hierárquica dos centros urbanos, detecção dos fluxos de gestão, entre outros), capazes de distinguir espaços regionais em escalas adequadas.

Avançando, Haesbaert propõe a descolonização desse conceito a fim de superar pretensões de universalização e contemplar as desigualdades culturais (raça/etnia e gênero) e socioeconômicas. No contexto latino-americano, tem sido

apresentada como biorregião (autossuficiência e autogestão regionais) ou “arte-fato” (artifício e fato) que possibilita criar (não só interpretar) as relações socioeconômicas, políticas e culturais. Como “arte-fato”, os movimentos sociais de resistência e suas distintas articulações e implicações político-sociais levam a normatizar um “dever ser” de região capaz de indicar um caminho ideal a ser construído (2021, p. 263-264). Ainda de acordo com Haesbaert (2010), os sujeitos e os saberes locais/regionais do espaço vivido, concebido e praticado são essenciais para a construção da diferenciação de articulações sociais e de implicações político-sociais que são distintas umas das outras.

Passando pela compreensão de território usado, dos lugares dotados de significados e das regiões com suas desigualdades socioeconômicas e culturais, a vivência como multiterritorialidade é acionada neste trabalho, compreendendo os múltiplos territórios pelo olhar geográfico-comunicacional, pela densidade comunicacional e pela democratização da comunicação enquanto pluralidade e diversidade para romper com a verticalização dos lugares. Nestes espaços, os cidadãos se tornam protagonistas e empoderados em lutas contra-hegemônicas que possibilitam a transformação sociocultural com políticas públicas.

André Pasti é outro geógrafo que ajuda a compreender esse cenário pela densidade comunicacional que pressupõe trocas comunicativas nas dinâmicas do lugar a partir de um tempo plural do cotidiano compartilhado, da agenda de

democratização da comunicação e da quebra de círculos descendentes verticais de informação dos grupos que comandam a comunicação, que surgem de ações de resistência que ampliam as políticas públicas. Essa densidade se fortalece nas dinâmicas comunicacionais dos sistemas de comunicação (objetos técnicos e sistemas de ações) do lugar com os usos do território, que podem ser solidários e dotados de uma dimensão política e de comunicação para a transformação (Pasti, 2012). Resistência que passa por ações e projetos que ampliam as vozes dos agentes e dos lugares, articulem a pluralidade e a diversidade de vozes, revertam os espaços silenciados com desigualdades de comunicação com ações participativas e apoio aos agentes contra hegemônicos dos meios comunitários, alternativos e populares (Pasti, 2018).

DOS LUGARES DE FLUXOS AOS FLUXOS REGIONAIS

Os fluxos potencializam a dinâmica dos lugares, a conectividade de redes entre cidades e regiões possibilitando a existência de arranjos populacionais e concentrações urbanas, conforme detalha o IBGE como áreas de conurbação (2016), redes e fluxos da gestão do território (2014), regiões de influência das cidades – Regic (2020) e regiões geográficas imediatas e intermediárias (2017). Desde a década de 1930, o órgão utiliza recortes de regionalização que verificam

singularidades, peculiaridades e aspectos históricos e geográficos, respaldados por paradigmas emergentes, como a teoria das localidades centrais e a teoria dos fluxos centrais, que iluminam os contextos e os processos de integração e de articulação espacial dos centros urbanos que integram pessoas e agentes econômicos em diferentes escalas.

A centralidade dos lugares na teoria das localidades centrais (Christaller, 1966; Lösch, 1954) era medida pelas relações espaciais de administração, de economia e de circulação para determinar a hierarquia dos centros urbanos em relação ao fornecimento de bens e serviços, do mais simples ao mais sofisticado. Na sequência, as vantagens da especialização foram consideradas, assim como a produção em massa e as forças de dispersão derivadas da versatilidade e dos custos de transporte que eram beneficiadas por linhas de comunicação que uniam centros do território e distinguiam setores ricos e pobres. Por ser uma teoria estática, autores como Bradford e Kent (1987), Bonetti (1968) e Pumain (1997) propagaram que essa teoria não contemplava processos complexos em termos de circularidade e encurtamento de distâncias, deixando de observar as forças externas que controlavam tanto o desenvolvimento quanto influenciavam a localização de novas facilidades, assim como não considerava as economias de aglomeração que atraíam a interação entre cidades e a conjuntura econômica derivadas de inovações agregadas e mudanças estratégicas dos atores sociais.

À teoria de Christaller, Peter Taylor (2001) incorporou as redes de espaços de fluxos globais, considerando que a rede é formada por nós (atores) e elos (relações sociais e econômicas) que operam na econômica global. Para o autor, a organização espacial passa pela produção de mercadorias como bens e serviços em um espaço de fluxos em três níveis interdependentes: redes por serviços (supranodal); cidades, constelação do conhecimento para a produção de serviços (rede); e firmas de serviços avançados da produção (subnodal). Multifacetada e interligada, este é o modelo das cidades mundiais geridas por processos simultâneos de natureza local e redes de relacionamentos a distância entre as cidades com suas hierarquias, respectivamente, conhecidas por *town-ness* e *city-ness* (Taylor, 2007; Taylor; Hoyler; Verbrugen, 2010).

Essas redes atuam em mutualidade operacionalizando relações entre as cidades por meio de fluxos que diferenciam o lugar central nas duas teorias, o que promove o deslocamento da compreensão de os “lugares fazem fluxos” para “os fluxos fazem os lugares” (Taylor; Hoyler; Verbrugen, 2010, p. 25). As cidades se tornam uma mistura cosmopolita de povos, de mercadorias e de ideias operacionalizadas, graças às relações estabelecidas pelos agentes, já que elas não competem entre si, almejando o sucesso de seus escritórios em determinada cidade.

Cada cidade-região é elevada à condição de “nó” na economia global (Scott *et al.*, 2001; Castells, 1999; Sassen, 1998; Taylor, 2010), pois as relações entre elas que lhes

dão o *status* de maior ou menor centralidade devido a sua capacidade de desenvolvimento de infraestrutura, de abrigar suas atividades inovadoras e de alto nível, levando um centro a assumir posição de comando e de controle das redes (IBGE, 2014). Para Maria Sposito (2009), essa noção se altera no movimento de fixos e fluxos para uma centralidade múltipla e complexa capaz de promover a descentralização territorial, a recentralização de atividades, as dinâmicas econômico-territoriais com fluxos emergentes entre as cidades, construindo socialmente o ambiente a partir de relações entre cidades.

Os polos atratores dos centros urbanos determinados pelas hierarquias urbanas fornecem bens e serviços que polarizam uma área entre as cidades e encadeia a articulação de redes e fluxos de deslocamento cotidiano para o trabalho e o estudo numa porção coesa do território. Essas regiões polarizadas tecem interações espaciais entre polos e redes por fluxos regionais demarcados pela divisão territorial do trabalho e pluralidade de objetos e ações construídos socialmente (Barbosa, 2014; Ribeiro, 2001).

Essa perspectiva advinda da economia global é aplicada nacionalmente para averiguar o emaranhado de fluxos de lugares e os espaços de fluxos em redes complexas, em fluxos de gestão do território (IBGE, 2014) e nas relações entre sedes e filiais (Motta; Carvalho, 2016a, 2016b). Mesmo estando em localizações tradicionais, as cidades são promotoras do *city-ness* quando atuam como pontos luminosos na economia global e atraem para si riqueza, investimentos, conhecimento

em meio à hegemonia do Centro-Sul do país, conforme acontecem em cidades do agronegócio do Centro-Oeste.

Em âmbito brasileiro, as duas teorias caminham juntas. Enquanto as localidades centrais ajudam a compreender as cidades com baixa hierarquia, os fluxos centrais sondam as trocas imateriais entre os centros urbanos que ligam municípios por redes de gestão do território que são comandados por instituições públicas e empresas privadas cujos fluxos delimitam a centralidade das cidades. Estes fluxos são mais altos e fortes em empresas com papéis de controle e de subordinação que respondem às relações de produção e interações entre lugar e espaço de fluxos. Na gestão pública, os fluxos são contíguos indo de centros pequenos para médios e grandes com as instituições emanadas do poder de comando e de decisão (IBGE, 2014).

Os níveis detalhados por Taylor foram adaptados para compreender a rede urbana e os centros urbanos nacionais que operam em mercados globais, uma vez que são fruto de relações dinâmicas, vivas e atuantes entre os agentes que criam redes de relacionamento no fornecimento de bens e serviços. Interligadas por organismos públicos multilocalizados e com redes de sedes e filiais empresariais, as redes operam o mercado como *city-ness* a partir do *town-ness* (Taylor, 2020), identificados pela Regic acerca dos destinos da população para aquisição de bens e serviços e da subordinação dos centros que atuam por fluxos centrais nas redes urbanas.

Os instrumentos metodológicos propostos pelo IBGE (2020) reelaboram conceitos e métodos para ampliar o conhecimento científico sobre o território em contínua transformação nos seus diferentes contextos históricos, demográficos, geográficos, sociais e econômicos. Considerado um avanço, essa metodologia facilitou a identificação do contexto e da produção dos dados, pois não altera as categorias territoriais a cada censo (Chatel; Sposito, 2019).

Acompanhando o movimento de urbanização, o projeto Regic identifica os centros urbanos nos fluxos de pessoas em busca de bens e serviços, tendo por inspiração o referencial metodológico de Michel Rochefort, em estudo da rede urbana francesa. Desde 1972, o IBGE busca compreender a hierarquização dos níveis destes centros como regiões funcionais urbanas, chegando ao nome de Regiões de Influência das Cidades (Regic), em 1978, com base na Teoria das Localidades Centrais. A Teoria dos Fluxos Centrais foi incorporada para delimitar a hierarquia da cidade e a rede urbana nas Regic 2007 e 2018.

Outros estudos significativos são aqueles voltados às cidades médias desde a década de 1940 e às cidades pequenas intensificados em 1970/80. No contexto de fluxos, as cidades médias e pequenas apresentam conceituações, história e geografia não consensuais entre os pesquisadores que as definem a partir da influência econômica, política e cultural exercida, e não pelo tamanho demográfico. Como não há parâmetro consensual dado ao caráter subjetivo dos

critérios definidores para pequeno e médio (Amorim Filho; Rigotti, 2002; França *et al.*, 2009; Amorim Filho; Serra, 2001), a concepção de regiões intermediárias e imediatas vem sendo adotada como alternativa.

Dado a seus fluxos cada vez mais intensos, identificam-se as cidades médias como regiões imediatas (Falcón, 2015), cidades de comando regional (Lima; Silveira, 2018) ou cidade-região (Barros, 2019) em virtude de sua força no comando de um território indo do urbano/local ao regional. Assim, o espaço polarizado em torno de uma cidade é uma região (Kayser, 1964) que estabelece novos limites em virtude da organização e integração das atividades econômicas e dos fluxos locais que se conectam aos globais em transformação espacial (Melo; Soares, 2010; Sassen, 1998; Brenner, 2013).

No caso das cidades médias, sua definição buscava combinar fatores demográficos, funções urbanas e organização do espaço interurbano, poder de articulação de seus fluxos, grau de urbanização, qualidade de vida, centralidade, interações (extra)regionais, posicionamento nas interações (micro)regionais e redes em intermediação geográfica e populacional (Corrêa, 2006, 2007; Castelo Branco, 2007; Leitzke; Fresca, 2009; Amorim Filho; Rigotti, 2002; Sanfelici; Torné, 2005; Santos, 2005. Bravo, 1997). Nelas, as redes de transporte e de comunicação atraem investimentos e iniciativas de atores locais e regionais em papéis alternados e processos que promovem interações sociais entre as pessoas de regiões descontínuas (Sposito *et al.*, 2007; Sposito, 2009).

Para além do quesito demográfico e parâmetro político-administrativo, as cidades pequenas são compreendidas pelos fluxos locais existentes em relação a centros regionais. Com variáveis comuns, cada cidade tem sua expressividade diferenciada de outras (Santos, 1959, 1988; Fresca, 1990, 2001) e processos de apropriação, separação, fusão, reflexo e absorção que transformam as suas relações e incorporaram múltiplas temporalidades (Corrêa, 1999, 2003, 2011). Estão em contínua articulação com os tempos lentos e rápidos dos arranjos da vida cotidiana e econômica que reconfiguram suas relações aos fluxos e fixos das dimensões práticas do cotidiano das cidades, conectam pontos e fortalecem os nós de interações espaciais (Sposito; Jurado Silva, 2013).

Portanto, faz mais sentido falar em cidades de fluxos locais e regionais que em cidades médias ou pequenas. Santos e Silveira (2020) alertava para o comando regional articulado à economia global que suscitava duas facetas que poderiam beneficiá-las ou trazer prejuízo por ampliar o processo desigual da competição de seus produtos e empresas. A singularidade de cada cidade e seus espaços de apropriação, afetividade e vínculos detalham a multiterritorialidade de identidades, interligadas e interrelacionadas, com novos significados aos moradores e aos múltiplos territórios (Candiotto; Corrêa, 2008; Haesbaert, 2021).

Do fluxo do *continuum* rural-urbano aos fluxos globais, cidades de fluxos são aquelas que atraem investimentos e fazem convergir informações, pessoas, mercadorias,

costumes, normas e culturas por meio de fluxos transversais que estão engendrados nos espaços urbano-regional e fluxos de comunicação e de articulação (Amorim Filho, 1984; Lima; Silveira, 2018; Falcón, 2015; Sposito M., 2001, 2007, 2009). Scherer e Amaral (2020) perceberam deslocamento das cidades médias para o interior do país, assim como a redução de tamanho e maior integração inter-regional da rede humana com configurações distintas a depender de sua macrorregião, analisando os censos de 2000 e 2010. Foi a partir da década de 1970 que as cidades médias foram incentivadas como forma de desinchar metrópoles e regiões metropolitanas, desconcentrar o Sudeste, interiorizar o país, ordenar o Sul, dinamizar o Norte e promover urbanização no Norte e Centro-Oeste (Maringoni, 2016; Pereira; Furtado, 2011; Motta, 2011).

Ao exercerem protagonismo de comando coletivo no quadro regional, elas promovem intermediação com outras unidades municipais, em distintas escalas por meio de interações espaciais que potencializam sua capacidade produtiva, funcionalidades e diferentes circuitos de investimentos capitais nos lugares de sua inserção (Lima; Silveira, 2018). Na encruzilhada das verticalidades e das horizontalidades estão os pontos de intersecção e fóruns regionais que oferecem meios de consumo final às famílias, às administrações e às empresas (Santos; Silveira, 2020).

Para Endlich (2016), a cidade pequena é um fenômeno de utopia em meio às contradições e fissuras sociais vividas no cotidiano e possibilitam construir um novo espaço urbano

na cotidianidade pela apropriação do sentido de habitar que é distinto de apropriar-se, pois no primeiro comparece a noção de usuários do espaço e no segundo, estabelecem-se vínculos e usos que são apropriados. Verifica-se esse sentido nos espaços banais das metrópoles e das cidades grandes, onde grupos subalternos se colocam em lutas de r-existência para a transformação socioespacial. Isto se consolida pelo instrumento da Regic que possibilita a implantação de unidades administrativas de órgãos públicos e de fomento para o investimento, o atendimento a serviços de saúde e educação, e subsidiar a criação de políticas públicas na localidade (IBGE, 2020).

Ainda há que se considerar a geo-historicidade dos lugares e seu percurso histórico com suas determinadas regionalizações, processos de articulação econômica e urbanização, aspectos físicos e econômicos regionais semelhantes (macrorregiões, mesorregiões, microrregiões e intermediárias/imediatas). Em seu ingresso do meio técnico ao técnico-científico-informacional, o Brasil sofreu mudanças devido às estratégias governamentais voltadas ao desenvolvimento econômico, à urbanização e à desconcentração espacial em áreas de grande extensão territorial e de baixa densidade populacional (Amazonas, Pará e Mato Grosso). Em três décadas, a geografia do Centro-Oeste alterou-se com a criação do Distrito Federal e dos estados de Mato Grosso do Sul e Tocantins, que foram desmembrados de Mato Grosso (1979) e Goiás (1960 e 1988).

A complexificação do território nacional se intensificou com a Constituição de 1988 que possibilitou a criação de novos municípios e a transformação de três territórios federais em estados (Guaporé/Rondônia, Rio Branco/Roraima e Amapá), de um em distrito estadual (Fernando de Noronha em Pernambuco) – outros dois haviam sido extintos em 1946 (Iguaçu e Ponta Porã). Eles foram criados entre 1942 e 1943 como estratégia para manter a integridade, diminuir diferenças regionais e promover a vigilância das fronteiras. Todo esse processo delineou inúmeras transformações espaciais, diferenças e desigualdades

As macrorregiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste) podem ser observadas pelas intermediárias/imediatas que podem ultrapassar os limites territoriais federativos quando integram fluxos espaciais, econômicos e sociais, ou apresentam características sociais e geográficas similares. Isto se percebe na Universidade Estadual da Bahia, cujas ações são refletidas em Pernambuco devido ao Arranjo Populacional de Juazeiro/BA-Petrolina/PE.

A CIDADE COMO CENTRO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS

A rede urbana é hierarquizada conforme o alcance metropolitano, regional e local dos centros urbanos e arranjos populacionais (AP) distribuídos em cinco níveis e subníveis pela Regic, cujo comando organiza-se em quatro grupos, com as metrópoles ocupando o primeiro (1A, 1B e 1C). Com alcance regional, estão 97 capitais regionais (2A, 2B e 2C) e 352 centros sub-regionais (3A e 3B) no segundo e terceiro grupos. No último grupo estão 398 centros de zona (4A e 4B) e 4.037 centros locais (5), que se reportam a outros centros, já que sua influência é restrita aos próprios limites territoriais e conta com pouca centralidade em termos de atividades empresariais e gestão pública.

O maior comando no território nacional é exercido por 48 centros, sendo 15 metrópoles e 33 cidades dos dois primeiros subníveis das capitais regionais, dentre elas o AP de Câmpusnas. A rede de maior influência econômica é a grande metrópole nacional São Paulo (1A), seguida pelas metrópoles nacionais (1B) do Rio de Janeiro e de Brasília – esta exerce influência política nacional em todas as metrópoles

(1C). Nos subníveis das capitais regionais estão: nove capitais estaduais do Nordeste e Centro-Oeste e o AP de Ribeirão Preto (2A); 24 cidades do interior dos estados, duas capitais (Palmas e Porto Velho) e o AP de São José dos Campos (2B); e 64 centros, incluindo as capitais Boa Vista, Rio Branco e Macapá, e o AP de Petrolina-Juazeiro (2C).

Dentre as redes metropolitanas, há um equilíbrio equidistante entre os centros urbanos e a distribuição de riqueza nas redes sulistas, sendo Curitiba a rede que mais se assemelha à teoria das localidades centrais. As nordestinas são imensas e ultrapassam os limites do próprio estado, embora a de Salvador não cubra o próprio estado (Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista pertencem às redes de Brasília e Recife). No Centro-Oeste, Brasília se estende por dez estados. As nortistas acompanham rodovias e hidrovias (Belém) e apresenta predominância comunicativa por via fluvial ou aérea (Manaus). No Sudeste estão a maior (São Paulo) e a menor redes (AP de Câmpusnas com 34 centros).

Em complementariedade, a Divisão das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias foram delimitadas com ao menos quatro regiões imediatas e duas intermediárias por estado, exceto no Amapá e em Roraima que foram utilizados parâmetros distintos. Para isso, considerou-se as diferenças, as diversidades, a densidade demográfica e o número de municípios da rede urbana, assim como os polos delineados por funções pública e privada de maior complexidade e de atendimento imediato às necessidades da população.

Critérios comuns foram utilizados nessa classificação. Para as Regiões Imediatas, observou-se o contingente populacional de 50 mil habitantes, a presença de 5 a 25 municípios e os fluxos de articulação urbana (gestão municipal e empresarial, deslocamento para trabalho e estudo), com a presença de pelo menos um centro de zona 4B com atuação restrita à sua área imediata.

Para as Intermediárias, inseridas também nas Imediatas, ao menos um centro com influência regional (2A/B/C), exceto as de Brasília e de Florianópolis (litoral sul/Criciúma; regiões próximas à capital com Blumenau/Joinville), pois são redes destinos de municípios em busca de um conjunto de atividades. Devido às peculiaridades, foram contempladas exceções regionais para a composição das Regiões Imediatas, foram considerados: uma em cada estado quando ultrapassa os limites estaduais; cinco municípios; população superior a 100 mil habitantes; mais de um centro articulador da mesma hierarquia quando multipolarizada.

Para as Intermediárias considerou-se: um centro sub-regional quando não houver polo articulador claramente definido, aplicado no Norte e no entorno de Brasília; quando houve alta complexidade em suas articulações por regiões multipolarizadas ou quando a rede era pouco estruturada. A fim de contemplar duas por estado, outros critérios foram aplicados para Roraima (1- Boa Vista e de Pacaraima; 2- os municípios ao longo da BR-210 e a Imediata de Caracaraí) e o Amapá (1- municípios no eixo da BR-156, ao norte de Macapá,

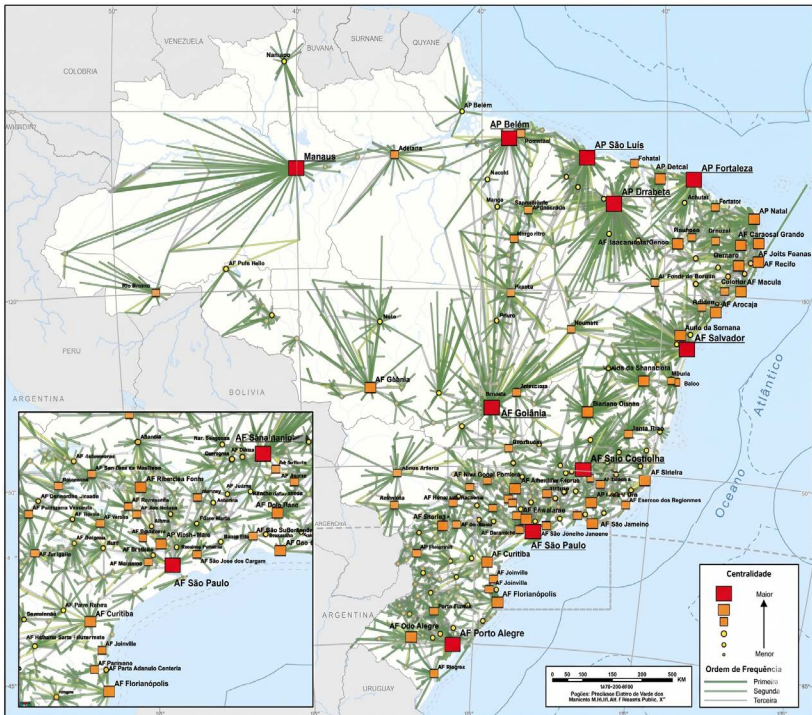
e BR-210; 2 - municípios urbanos de Macapá e aqueles do extremo sul).

Delineado esse cenário, afere-se que as cidades-sede das instituições de ensino superior atraem deslocamento de regiões circunvizinhas ou distantes para seus cursos pensados para responder a demandas territoriais e contribuir para a ampliação de fixos e fluxos históricos, geográficos, econômicos, políticos, sociais e culturais. Estas articulações urbanas também estão correlacionadas à mídia, às mediações culturais, aos processos comunicacionais e à experiência cultural suscitadas por um novo sensório contemporâneo. Esse contexto requer novas sensibilidades ao mesmo tempo em que despertam para a constituição de condições propícias para a emancipação, a revanche e as reivindicações locais, tornando-se espaços propícios para os cursos de jornalismo contribuírem em vista da densidade comunicacional dos lugares.

Como atração aos centros urbanos, a oferta de ensino superior presencial (Figura 2) resulta da expansão de instituições públicas e privadas com motivação que remete aos deslocamentos e à disponibilidade financeira da população que percorre distintas distâncias em diferentes contextos regionais, embora custos elevados possam reduzi-los (IBGE, 2020). Há padrões densos e dispersos nesta mobilidade. São mais densos no Centro-Sul do país, em Goiás, no Distrito Federal e em concentrações urbanas litorâneas. Mais dispersos no restante do país, estão os nós das redes de ensino comandados

por escalões intermediários e locais como redes alternativas às demandas localizadas. As maiores distâncias percorridas são no Norte e Centro-Oeste (entre 409 km no Amazonas e 180 km no Acre, Pará, Mato Grosso e Roraima) e as menores são devido a centralidades intermediárias e aos APs nordestinos (45 a 50 km no Espírito Santo, São Paulo, Alagoas, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Sergipe e Alagoas).

Figura 2 – Deslocamentos para cursos superiores em 2018



Fonte: Regic 2018 (IBGE, 2020).

TERRITÓRIOS RESSIGNIFICADOS

Diante dos serviços educacionais (ensino superior, hospital universitário, ações de extensão) e de mídias, o território usado configura-se nas redes, fluxos e deslocamentos que cooperam para a ressignificação dos lugares, pois está em constante apropriação dos objetos técnicos e das ações humanas. Como visto, os conceitos geográficos estão interligados e atuam para a compreensão dos usos do território no espaço geográfico e da de abertura para a descolonização a fim de acolher os movimentos de subalternidade, os corpos-territórios que se levantam em lutas por r-existências e de agenda de democratização em vista de políticas públicas e da pluralidade de vozes para reverter os espaços silenciados a partir da multiterritorialidade das práticas e trocas comunicativas.

Ao se voltar para a centralidade urbana, os cursos de jornalismo podem compreender melhor como se dá o comando regional de influência econômica nas regiões geográficas intermediárias e imediatas. Os cursos podem observar como um centro se reposiciona em metropolitano, capital regional, centro sub-regional, centro de zona ou centro local, assim como o seu alcance na oferta de bens e serviços, do mais simples ao mais complexo. Assim, oferece respostas a fenômenos atuais como a evasão de estudantes em determinados períodos.

CIDADES-SEDES DOS CURSOS DE JORNALISMO

Os cursos de jornalismo investigados estão em centros nos níveis local, de centros sub-regionais, de capitais regionais e metropolitano da Regic. Essas cidades-sedes abrigam instituições federal (12), estaduais (5), municipais (3), confessionais (2) e privadas (5). Para fins didáticos comparativos, organizamos em três grupos: Sudeste (7 cursos; 9 cidades), Sul/Nordeste (8 cursos; 8 cidades) e Norte/Centro-Oeste (7 cursos; 8 cidades). Com fluxos metropolitano, regional e local, são sedes das regiões intermediárias e imediatas, exceto duas que são imediatas que se vinculam à intermediária a Cuiabá e Uruguaiana – Tangará da Serra (3A) e São Borja (3B); e três integrantes das imediatas dos AP Santa Bárbara-Ouro Preto/Belo Horizonte, Limeira/Câmpusnas e Guaratinguetá/ São José dos Campos – Mariana e Engenheiro Coelho (5); e Lorena (3B).

No nível metropolitano estão São Paulo, São Caetano do Sul, Brasília, Rio de Janeiro, Goiânia, Manaus, Florianópolis e Salvador (1A, 1B e 1C). No nível de capital regional estão Palmas, Bauru, Uberlândia, Blumenau, Macapá, Ponta Grossa, Santa Maria, Imperatriz, Juazeiro e Campos dos Goytacazes (2A, 2B e 2C). Barra do Garças e Gurupi são centros sub-regionais que irradiam seus fluxos em âmbito regional.

A Tabela 1 correlaciona a taxa de escolarização da educação básica, o número de escolas, os índices

de desenvolvimento da educação básica (IDEB), o desenvolvimento humano municipal (IDHM) e o Produto Interno Bruto (PIB) desses centros urbanos.

Tabela 1 – IDHM, taxa de escolarização e IDEB das cidades-sedes

Contexto geográfico e socioeconômico				Escolaridade					
				Nº de Escolas			IDEB – EF		Taxa
Cidades	População	PIB	IDHM	EF	EM	Total	1-5	6-9	%
B. do Garças	69.210	37.450,90	0,748	44	18	62	5,7	4,9	96,3
Bauru	379.146	40.021,97	0,801	116	83	199	5,7	5	96,9
Blumenau	361.261	49.145,71	0,806	84	32	116	6,6	5,3	97
Brasília	2.817.068	87.016,16	0,824	856	256	1.112	5,9	4,9	97,5
Campos dos Goytacazes	483.551	46.641,88	0,716	312	81	393	4,7	4,3	97,3
Eng. Coelho	19.566	26.067,8	0,732	7	2	9	5,7	x	98,5
Florianópolis	537.213	41.885,53	0,847	138	61	199	5,8	4,9	98,4
Goiânia	1.437.237	33.826,84	0,799	540	167	707	5,9	5,3	96,4
Gurupi	85.126	29.052,60	0,759	42	14	56	6	5,2	96,1
Imperatriz	273.110	27.880,96	0,731	141	37	178	5	4,4	98,4
Juazeiro	235.816	20.120,96	0,677	140	28	168	5,1	4,6	96,7
Lorena	84.855	34.835,94	0,766	46	15	61	5,6	4,9	97,2
Macapá	442.933	22.880,70	0,733	267	69	336	4,9	3,9	94,8
Mariana	61.387	53.290,17	0,742	39	9	48	5,6	4,9	98
Palmas	302.692	32.452,56	0,788	99	37	136	6	5,4	98
Ponta Grossa	358.367	48.615,15	0,763	166	51	217	6,2	5,2	98,2
Rio de Janeiro	6.211.423	52.833,25	0,799	2.289	769	3.058	5,4	5,1	96,9
Salvador	2.418.005	20.417,14	0,759	1.170	319	1.489	5,4	4,5	95,9

Santa Maria	271.633	30.810,98	0,784	108	40	148	5,7	5,1	98,1
São Borja	59.676	33.275,00	0,736	34	11	45	8,8	4,5	97,5
São Caetano	165.655	86.200,01	0,862	50	26	76	7	6,1	97,4
São Paulo	11.451.245	60.750,09	0,805	2.991	1.376	4.367	5,1	5,9	96
Tang. da Serra	106.434	38.582,07	0,729	40	16	56	5,6	5	93,3
Uberlândia	713.232	53.828,78	0,789	181	54	235	6,1	5,4	98

Fonte: Pereira (2023) com dados do IBGE (2023).

Esses dados dizem muito sobre condições de ingresso, permanência e deslocamentos de estudantes, além de sinalizar para a existência de territórios vulneráveis, conforme o perfil de desenvolvimento econômico e escolar desses centros urbanos. Dados do IBGE (2022) revelam os menores PIB no Nordeste e no Norte (Juazeiro, Salvador e Macapá entre 20,1 e 22,8 mil); e os maiores, em Brasília e São Caetano do Sul (entre 86 e 87 mil). As maiores faixas de IDHM pertencem a Bauru, São Paulo, Blumenau, Brasília, Florianópolis e São Caetano do Sul (entre 0,801 e 0,862) e a mais baixa concentra-se em Juazeiro (0,677) no Nordeste. Os demais conservam-se entre 0,716 e 0,799.

Há maior equilíbrio regional em relação à taxa de escolaridade com taxas altas em todas as regiões, embora as menores estejam no Norte e Centro-Oeste (Macapá e Tangará da Serra) entre 93,3% e 98,5%. Enquanto o maior número de escolas está em metrópoles (São Paulo, 4.367; Rio de Janeiro, 3.058; Salvador, 1.489; e Brasília, 1.112), os demais centros contam com menos de 200 estabelecimentos, sendo que são menos de 40 escolas em Mariana e São Borja. São Caetano

do Sul está entre os melhores com IDEB 7,0 para os anos iniciais, ao lado de São Borja (8,8), e 6,1 para os anos finais; os piores nos anos iniciais e finais pertencem a Campos dos Goytacazes (4,7 e 4,3) e a Macapá (4,9 e 3,9).

Além do fluxo aéreo, o deslocamento da população universitária para 24 centros, foco desta análise, compete a 168 rodovias federais que cortam o país a partir da capital federal denominadas por rodovias radiais (BR-010 a -080), por longitudinais de norte a sul (BR BR-101 a -174), transversais de leste a oeste (BR-210 a -293), diagonais de noroeste-sudeste ou nordeste-sudoeste (BR-304 a -393), por rodovias em qualquer direção ou por rodovias de ligação.

Esses centros são acessados por rodovias estaduais (Engenheiro Coelho, SP-147, -332; e Bauru SP -294 -321 -300 e -225) e federais denominadas por: radiais (Palmas, Imperatriz, Barra do Garças, Mariana, Campos dos Goytacazes e Uberlândia); transversais (Macapá, Juazeiro, Imperatriz, Gurupi, Ponta Grossa e São Borja); longitudinais (BR-101 e -174 – Blumenau, Florianópolis, Rio de Janeiro, São Paulo, São Caetano do Sul, Lorena, Campos dos Goytacazes e Salvador; BR-119 – Presidente Dutra/Régis Bittencourt que corta dez estados); diagonais (Castelo Branco/BR-374: São Paulo, Campos dos Goytacazes, Mariana, Uberlândia, Salvador, Ponta Grossa e Tangará da Serra), de ligação (São Borja, Santa Maria, Blumenau, Lorena, Uberlândia e Juazeiro).

CIDADES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS

Em quatro séculos de história, o país viveu seu período colonial marcado por invasões, lutas e disputas que deixaram rastros de aculturação e destruição em meio ao “progresso” e à resistência popular. Compreender os aspectos históricos, geográficos e sociais no espaço-tempo possibilita ver nas brechas da história, a resistência dos nativos, dos migrantes e dos imigrantes no território usado, assim como verificar como foram incorporadas no cerne das instituições, muitas surgidas da luta popular e da história da cidade, do povo e da nação.

A divisão geográfica do país se altera nos distintos contextos sociais. Do período colonial nas regiões litorâneas às expedições das Bandeiras nos sertões do Brasil em busca de riqueza nos séculos 16 e 17. Das capitanias hereditárias, entre 1534-36 às sesmarias (terras doadas pelo governo português a donatários que o representavam) – transmitidas em herança, não podendo ser vendidas. Entre as responsabilidades, os beneficiários deveriam fundar vilas e construir engenhos, nomear funcionários e aplicar a justiça e adquirir direitos a isenção de taxas, vender escravos índios e receber parte das rendas devidas à Coroa.

Na época colonial houve inúmeras invasões no litoral brasileiro devido ao descontentamento da França, da Inglaterra e da Holanda ao Tratado de Tordesilhas que dividia o novo mundo entre Portugal e Espanha, em 1494. Como este acordo ficou em desuso com a unificação dos dois reinos como União

Ibérica (1580-1640), o Tratado de Madrid (1750) foi firmado para delimitar novas fronteiras, ficando a Colônia de Sacramento para o Uruguai e as terras onde está o Rio Grande do Sul para o Brasil. A ocupação da região Norte foi similar.

NORDESTE/SUL – DE COLONIZADA A COLONIZADORA

As regiões Nordeste e Sul carregam traços em comum com origens que têm início com a colonização estrangeira e mais tarde, foram colonizadoras. A defesa do território pelos colonizadores convivia com vozes dissonantes de distintas etnias, da população africana escravizada e de agricultores em busca de melhores condições de sobrevivência. Em busca de terra foram acionadas lutas de utopia a partir de mobilização, do empoderamento e do protagonismo.

O maior número de capitanias pertencia ao atual Nordeste, sendo o Sul regido pelas capitanias de São Vicente e Paranaguá. Eclodiram revoltas no Nordeste (Insurreição Pernambucana, 1645-1654; Guerra dos Palmares, 1692-1694; Conjuração Baiana, 1798; Revolução Pernambucana, 1817) e Sul (Cerro do Inhacurutum, 1628; Guerra Guaránítica, 1753-1756; Sepé Tiaraju, 1756; Sedição, 1830; Revolução Farroupilha/Guerra dos Farrapos, 1835-1845; Revolta dos Muckers, 1873-1874; Revolução de 1923; Revolta dos Colonos, 1957).

Salvador, Juazeiro e Imperatriz, sede de cursos analisados, ilustram parte da história das cidades nordestinas. Enquanto primeira capital federal (1549-1763), Salvador foi epicentro colonizador como o centro mais rico da América portuguesa que fomentava a construção de estradas, ferrovias, portos e obras de saneamento. Perdeu esse o posto de maior desenvolvimento para São Paulo, no século 19, e para Recife no século 20, por seu desenvolvimento acelerado.

Bahia e Pernambuco se encontravam na então “Passagem do Juazeiro”, povoado fundado, em 1706, por aldeamento franciscano dos Tamocuím. Às margens do rio São Francisco, no semiárido nordestino, Juazeiro e Petrolina, atualmente, vivenciam uma revolução fruticultura, graças à irrigação propiciada por pesquisas e tecnologias voltadas aos recursos hídricos, ao clima, à pobreza e ao controle da desertificação (Fapesp, 2000). Atualmente, Salvador é a 10^a cidade mais inteligente do país, a primeira do Nordeste no *Ranking Connected Smart Cities 2021* e a quarta colocada no eixo tecnologia e inovação.

A partir das entradas governamentais e religiosas no interior do Maranhão, Imperatriz foi fundada com um desbravamento vindo de São Paulo em 1852. Seu desenvolveu veio a partir da construção da rodovia Belém-Brasília (BR-153) na década de 1970 que permitiu fluxos migratórios que dispararam seu crescimento econômico e populacional. Como a maior cidade do sul do estado, Imperatriz influencia 66 municípios do Pará, Tocantins e Maranhão.

No contexto sulista, as áreas coloniais se ligam às cidades litorâneas pelo mar e pelos rios do Prata, Paraguai e Paraná, assim como à trílice fronteira Argentina, Paraguai e Uruguai que possibilitou o desbravamento do interior por trilhas tropeiras em defesa do território nacional. A imigração não-ibérica teve impulso com leis imperiais de 1850, a Lei Eusébio de Queiróz (nº 581) e a Lei de Terras (nº 601). A primeira proibia a entrada de novos africanos escravizados por pressão da Grã-Bretanha, abrindo caminho para a imigração. A Lei de Terras se tornava o único instrumento para a legalidade da posse de terras, mecanismo ausente desde o fim da concessão de sesmarias em 1823, com a Independência do Brasil, proclamada no ano anterior.

Neste intervalo, a posse no país se dava por invasão a terras devolutas por grandes fazendeiros para ampliar riquezas e exportações ou por pequenos proprietários em busca de sua subsistência. Com aquela lei injusta¹¹, o Brasil fazia opção pelos latifúndios ao conceder o perdão aos sesmeiros pela posse de terras improdutivas e permitir a expulsão dos agricultores de suas áreas, uma vez que não dispunham de dinheiro para arcar com os custos das taxas para a obtenção de títulos. A invasão às terras passou a ser crime punido com cárcere, e sua aquisição acontecia mediante a compra e o registro, algo inacessível aos ex-escravizados e aos imigrantes, mão-de-obra em abundância para latifúndios.

11 Os discursos dos senadores em defesa da Lei de Terras, uma afronta à justiça social (Agência Senado, 2020).

Santa Maria, São Borja, Blumenau e Florianópolis no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina registram episódios dos embates vivenciados. Na divisa com a Argentina e o Uruguai, havia alternância de disputas entre Portugal e Espanha pela posse da Colônia de Sacramento (Província Cisplatina) por sua posição estratégica entre os rios da Prata, Paraná e Paraguai ligados pelo litoral.

Conhecido desde 1515 e povoado a partir de 1637, o litoral catarinense viu suas terras invadidas e seus moradores expulsos pelos espanhóis que, na época, cobijavam o posto mais avançado da ocupação portuguesa na América, em 1739. A devolução da ilha só foi possível com o Tratado de Santo Idelfonso (1777) que revisou as fronteiras coloniais. A capital da província, Florianópolis, viu sua prosperidade com o aporte de recursos federais. Com a instalação de colônias agrícolas de alemães e italianos a partir de 1829, no estado, e no Vale do Itajaí, a partir de 1850, Blumenau se tornou um empreendimento agrícola e industrial influente na economia brasileira.

A identidade gaúcha se construiu socialmente a partir do século 19 e politicamente entre 1892 e 1930 com os colonos imigrantes que formaram uma classe média rural proprietária e não escravista. A origem de São Borja remonta ao aldeamento mantido por jesuítas e à pecuária extensiva, artesanato e cultivo entre 1756 e 1833. O surgimento do povoado de Santa Maria é demarcado pela divisória dos domínios de Espanha e Portugal, em 1837.

No estado paranaense, Ponta Grossa traz a marca indígena e de fluxos migratórios e imigratórios, desde 1855, quando se tornou caminho de tropas; depois, entroncamento ferroviário; e hoje, destaca-se como centro comercial, cultural, social, político e econômico.

SUDESTE – REGIÃO CONCENTRADA

Parte da Região Concentrada, definição de Santos e Silveira (2020) para a faixa do meio técnico-científico-informacional o Centro Sul do país, o Sudeste abarca a maior parte dos pontos luminosos com infraestrutura e parques industriais modernos e diversificados, que geram mobilidade para os fluxos de pessoas, mercadorias, informações e entretenimento, liderados por São Paulo e Rio de Janeiro. A capital paulista se tornou o centro financeiro da América Latina e ambiente de tolerância e respeito à diversidade de credos, etnias, orientações sexuais e tribos. Mesmo perdendo o posto de capital federal em 1960, o Rio de Janeiro é a segunda economia nacional com destaque no setor terciário. No estado mineiro, a prosperidade chegou com a cafeicultura no século 19 e a política do café-com-leite¹², que alternava paulistas e mineiros na presidência da República, fortalecida com a imigração do século 20 no estado paulista.

12 O nome do acordo entre as oligarquias estaduais e o governo federal é em alusão à base econômica dos dois estados (café e leite) no contexto da República Velha, entre 1898 e 1930.

No auge do período colonial, a Capitania de São Vicente esteve à frente da colonização no Sudeste, subindo a serra em direção à Piratininga, quando foi fundado o primeiro colégio jesuíta, em 1554; e atuou na expulsão dos franceses (1530-1560) na região Guanabara (conhecida desde 1502), onde aconteceram batalhas contra franceses e indígenas (1567-1568), dizimando os nativos. No século 16, expedições saíam de São Paulo em busca de riquezas nas minas gerais, contribuindo para a criação da Capitania de Minas Gerais (1720) que se tornaria centro econômico para Portugal, aperfeiçoou as formas de arrecadação de impostos e desencadeou movimentos revolucionários como a Inconfidência Mineira, da qual protagonizou Tiradentes.

Considerando que antes da criação das primeiras universidades, a elite do país enviava seus filhos para concluírem os estudos de medicina e de direito na Europa, a região Sudeste é pioneira no protagonismo educacional. As cidades paulistas, mineiras e fluminenses apresentam percurso histórico-geográfico, como se verifica nas cidades-sedes dos cursos de jornalismo, em termos de fluxos de alcance local (Mariana, Lorena e Engenheiro Coelho), regional (Bauru, Uberlândia e Campos dos Goytacazes) e metropolitano (São Paulo, São Caetano do Sul e Rio de Janeiro).

Dona de história centenária das minas auríferas, Mariana integra o Arranjo Populacional de Santa Bárbara-Ouro Preto e conta com uma história iniciada em 1696, tendo sido a capital da capitania (1745), sede do primeiro bispado, primeira cidade

mineira planejada com linhas retas e praças retangulares por projeto urbanístico e primeira agência de Correios (1730) como canal de comunicação entre Rio de Janeiro e São Paulo. Tombada como monumento nacional (1945), a cidade conserva circuitos turísticos (Circuito do Ouro, Trilha dos Inconfidentes e Circuito Estrada Real) e tem o ferro como principal minério de sua atividade industrial, ao lado da agropecuária e artesanato.

No Triângulo Mineiro, Uberlândia propicia acesso a grandes centros e ao interior mineiro e paulista interligando o polo industrial do Sudeste (São Paulo e Vale do Paraíba), as novas fronteiras agrícolas do Centro-Oeste e os polos urbanos de Brasília e Goiânia. Como um dos maiores centros abastecedores do Brasil Central, sua posição rodoferroviária foi elevada de centro agropecuário na década de 1950 para entroncamento rodoviário a partir de 1960, acompanhando o processo de urbanização e modernização no país. Como ação das bandeiras, o povoado se iniciou como fornecedor marginal de metais e de apoio aos núcleos da mineração do Centro-Oeste com gêneros alimentícios em 1818.

Em distintos pontos do estado paulista, São Paulo, São Caetano do Sul, Lorena, Bauru e Engenheiro Coelho conservam peculiaridades históricas. Ao lado do colégio secular, a capital paulista é próspera e um núcleo intelectual e político do país, além de centro econômico devido à expansão da cafeicultura, das estradas de ferro, das intervenções urbanísticas e de seu parque industrial que ganhou força com migrantes nordestinos. Na década de 1970, os setores industrial e de serviços

migraram para o “ABCD Paulista” na Grande São Paulo. Nesta região está São Caetano do Sul, que se tornou município em 1948, embora sua história esteja ligada à propriedade de terras da ordem beneditina, em 1671, confiscada pelo jugo do Marquês de Pombal que expulsou as ordens religiosas do país e se apropriou de suas posses e riquezas.

Apoio aos viajantes em sua travessia pelo rio Paraíba a partir de 1695, Lorena é um município que recebe influência do AP de São José dos Campos e apresenta reflexos do sudoeste mineiro e sul fluminense por estar encravada no Vale do Paraíba. Como entroncamento ferroviário, a então “Boca do Sertão”, como era conhecida Bauru, foi palco do início da Marcha para o Oeste com o advento da migração e imigração para suas terras e por sua atuação na construção de estradas férreas ligando São Paulo e Mato Grosso (1852-1910). Criada por imigrantes belgas (1891), a cidade de Engenheiro Coelho surgiu atrelada à Estrada de Ferro Funilense, projetada pelo engenheiro José Luiz Coelho (1912) para escoamento de sua produção agrícola.

Com a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, em 1975, a cidade do Rio de Janeiro se tornou capital estadual, após ter sido capital do Império (1834-1889) e sede do município neutro do Distrito Federal por ocasião da Proclamação da República. Com existência de 15 anos, Guanabara (1960-1975) foi marco histórico, geográfico e político neste cenário que também teve Niterói como capital da província/estado (1834-1975). No norte fluminense e com

marca nas capitânicas (Capitania de São Tomé e do Espírito Santo, em 1753; Rio de Janeiro, em 1832, derivada de São Vicente), Campos dos Goytacazes inicia seu povoado, em 1673. Seu desenvolvimento inicia com o sistema ferroviário que ajudou a expandir sua produção açucareira, pecuária e do café; porém, foi com a descoberta de petróleo, mais tarde, e o gás natural na Bacia de Campos que suas receitas foram ampliadas com os *royalties* excedentes e participações especiais. Foi a primeira cidade da América Latina com luz elétrica. Por sua arquitetura eclética é considerada um museu a céu aberto.

NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA LEGAL

As regiões Norte e o Centro-Oeste foram as últimas que ingressarem no meio técnico-científico-informacional, puxadas por ações e incentivos federais. Com duas bacias hidrográficas (Amazônica e Tocantins-Araguaia) e banhada pelo Oceano Atlântico, o Norte faz fronteira com sete países – Bolívia, Colômbia, Peru, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Cravada no Planalto Central do Brasil e com imensas chapadas (Parecis, Veadeiros, Guimarães e Espigão Mestre), o Centro-Oeste abriga a capital federal construída a partir de 1956, inaugurada em 1960 e há tempos sonhada por

José Bonifácio, Dom Bosco e pela Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, entre 1823 e 1892¹³.

A Comissão de Linhas Telegráficas Estratégias do Mato Grosso ao Amazonas (Comissão Rondon) instalou linhas e estações telegráficas entre Mato Grosso e Rondônia a fim de integrar os territórios dessas regiões e facilitar a comunicação com o Rio de Janeiro, capital da República, entre 1907 e 1915. Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) foi instalado o projeto *Marcha para o Oeste* para promover o desenvolvimento populacional e a integração econômica por meio da criação de núcleos de colonização. Em 1953 foi instituída a Amazônia Legal (Lei nº 1.806) através da extinta Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) com o objetivo de integrar e desenvolver a região da bacia amazônica com incentivos fiscais, contemplando todos os estados nortistas, Mato Grosso e parte do Maranhão. Por fim, a Zona Franca de Manaus foi criada, em 1967, como resposta ao declínio do ciclo da borracha desde 1950 e à estagnação econômica de Manaus, o que viabilizou a industrialização na região amazônica.

Rondon é um personagem comum a essas regiões desde as andanças do Marechal para interligá-las à então

13 Em 1823, José Bonifácio, o patriarca da Independência do Brasil, havia proposto que a nova capital do Brasil fosse construída no interior para garantir a segurança do país. Em 1883, o padre italiano João Bosco sonhou com um local entre os paralelos 15 e 16, entre os Andes e o Oceano Atlântico. Após o levantamento da topografia, clima, geologia, flora, fauna e recursos materiais da região, a Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil apresentou o "Quadrilátero Crusi", em 1892 (IBGE, 2023; UCB, 1995).

capital federal por telégrafo. De origem borora e terena, o militar Cândido Mariano da Silva Rondon, nascido em Mato Grosso, comandou a instalação de linhas telegráficas de Cuiabá a Rondônia durante os “tempos lentos” com a intenção de dar condições a esses territórios de adentrarem os “tempos rápidos” das tecnologias, da urbanização e da modernização. No Norte ainda predominam os fluxos de bens e serviços por deslocamento fluvial para atingir centros urbanos e comunidades ribeirinhas, o que poderia ser diferente se as linhas de telégrafos tivessem avançado Manaus, não parando em Rondônia.

Estas terras viram eclodir movimentos e revoltas como a Rusga (1822-1840), a Guerra da Tríplice Aliança entre Brasil, Argentina e Uruguai (1864) e o movimento separatista com militares e civis (1892) que foi sufocado pelo governo federal, em Mato Grosso. A Cabanagem (1835-1840) foi uma revolta motivada pela extrema pobreza e disputa pelo poder na Província do Grão-Pará, que culminou com os principais líderes indígenas, negros e pobres mortos por tropas regenciais, em Macapá. Nestas regiões estão os cursos instalados em Manaus, Macapá, Palmas, Gurupi, Brasília, Goiânia, Barra do Garças e Tangará da Serra. A área está em constante repercussão internacional devido a queimadas, secas e cheias dos rios nos biomas da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal.

Um importante instrumento de análise da realidade socioeconômica frente à Agenda 2030 e à Agenda Global do Clima é o projeto “Amazônia Legal Urbana – análises

socioespaciais de mudanças climáticas” que busca mapear e aferir o crescimento econômico em relação à floresta e ao capital natural, articulando seis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. O estudo apontou a Amazônia Legal Urbana inviabilizada devido à segregação socioespacial de lugar de vida da maioria da população em relação aos ODS que apontam para a erradicação da pobreza, igualdade de gênero, água potável e saneamento, redução das desigualdades, cidades e comunidades inclusivas e combate às mudanças climáticas. Destacamos os resultados de Manaus e Macapá, cidades-sedes analisadas. Manaus invisibiliza aglomerados subnormais por não atender à erradicação da pobreza, a construção de comunidades e cidades sustentáveis (2021a). Com 34 comunidades quilombolas, Macapá precisa rever os incisos sobre proteção e preservação das ressacas que colocam em risco o território e a identidade dessas comunidades (2021b).

Historicamente, as regiões sofreram incursões desde o período colonial devido a fatores e disputas, como invasão de terras indígenas, desenvolvimento agropecuário, desmatamento ilegal e mineração ilegal. Do rio Oiapoque no Amapá às expedições rumo à Bolívia pelos rios Paraná e Paraguai passando por Mato Grosso. Com o ciclo da borracha prosperando e entrando em decadência, o Amazonas teve seu crescimento retomado com a industrialização de Zona Franca de Manaus na segunda metade do século 20.

Enquanto os portugueses se concentravam no litoral, os estrangeiros invadiam o interior. De terra espanhola à

brasileira, o Amapá¹⁴ presenciou disputas entre franceses, holandeses e portugueses. Na intersecção nortista com o Centro-Oeste estão os sertões do Tocantins, colonizados por franceses em 1610. Como capital, Palmas foi projetada para ser polo de desenvolvimento econômico e social, ainda no município de Porto Nacional. Distante por 214 km da capital, Gurupi é bem localizada em rodoferroviária e em relação ao acesso com a fronteira da Bolívia e do Peru.

No século 18, bandeirantes paulistas chegaram a Mato Grosso (1718) e a Goiás (1727). A capitania de Cuiabá (1748) teve por capital Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade (1752-1835). De arraial a Vila Boa, depois Cidade de Goiás que se tornaria a capital goiana por 200 anos. Desde 1933, Goiânia é sua capital após uma espera que durou quase 180 anos. A Província de Goiás teve sua economia estagnada com o fim do ciclo do ouro. Nestas terras foram instituídas empresas para a captura indígena nos séculos 17 e 18.

Do auge e declínio do ciclo do ouro à implantação de estradas de ferro e das linhas telegráficas, da chegada de seringueiros e de criadores de gado a partir do século 19, o desenvolvimento foi intensificado com a distribuição de terras devolutas em Mato Grosso, Goiás e nos estados da Amazônia. Além da Expedição Roncador-Xingu e da Fundação Brasil

14 Pelo Tratado de Tordesilhas, o Amapá pertencia à Espanha; posse concedida ao Brasil, em 1900, por defesa do Barão do Rio Branco na Comissão de Arbitragem em Genebra, Suíça. Foi Capitania do Cabo Norte (1637), desfeita e incorporada à Capitania do Grão-Pará.

Central (1943), que possibilitou o reconhecimento da região para empreender a *Marcha para o Oeste*, em Mato Grosso as décadas de 1940/50 e 1960/70 deram início à construção de estradas, aeroportos e núcleos de colonização (Galvão, 2013).

Os projetos urbanístico e arquitetônico de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer planejaram Brasília, patrimônio cultural da humanidade tombado pela Unesco. Pelas características diferenciadas da capital, a ocupação e a preservação do seu território são desafiadoras. É um centro irradiador de decisões políticas, de dados, informações e notícias de interesse nacional por ser a sede dos poderes da República, embaixadas, autarquias, empresas públicas, conselhos de classe, organizações, veículos de comunicação e correspondentes estrangeiros.

AÇÃO INSTITUCIONAL EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

O mapa das mutações contemporâneas ilustra a incidência de fenômenos e processos sobre instituições e cursos que desafiam sua missão institucional. Entre as temporalidades e as espacialidades, aspectos geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais foram decisivos para a criação de universidades, muitas incorporando instituições existentes. O movimento das tecnicidades e das sensorialidades revela a ação governamental que facilitou o

nível superior, as instituições oferecem cursos para capacitar os estudantes para o mundo do trabalho e ações extensionistas que dão respostas às demandas do contexto contemporâneo, contribuindo para a existência de territórios educativos.

Mesmo que a plataforma e-MEC (emec.mec.gov.br) publicize os dados sobre a data de criação dos cursos, é preciso checar nos projetos pedagógicos de curso para sanar possíveis inconsistências. Um exemplo disso é o Curso da instituição da pesquisadora, que foi criado em Alto Araguaia (2005) e migrado para Tangará da Serra (2017), sendo uma continuidade, isto é, sua historicidade não se trata apenas de contexto, mas de apropriação histórica.

Em seu contexto histórico de criação, foram criados na década de 1940 os cursos da Universidade do Distrito Federal (transferido para a Universidade do Brasil/Universidade Federal do Rio de Janeiro, gestado na década anterior) e da Faculdade Cásper Líbero, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Nas décadas seguintes, os cursos se espraíram nas cidades já contempladas ou em novas. Em 1950, chegaram cinco cursos que foram instalados em três cidades. Nos anos 1960 foram nove cidades e 12 cursos. Entre 1970 e 1980 foram 27 cidades e 38 cursos. Em 1990 foram criados 68 cursos em 38 cidades. Em 2000, 55 cidades receberam 159 cursos e na década de 2010, 17 cidades e 89 cursos.

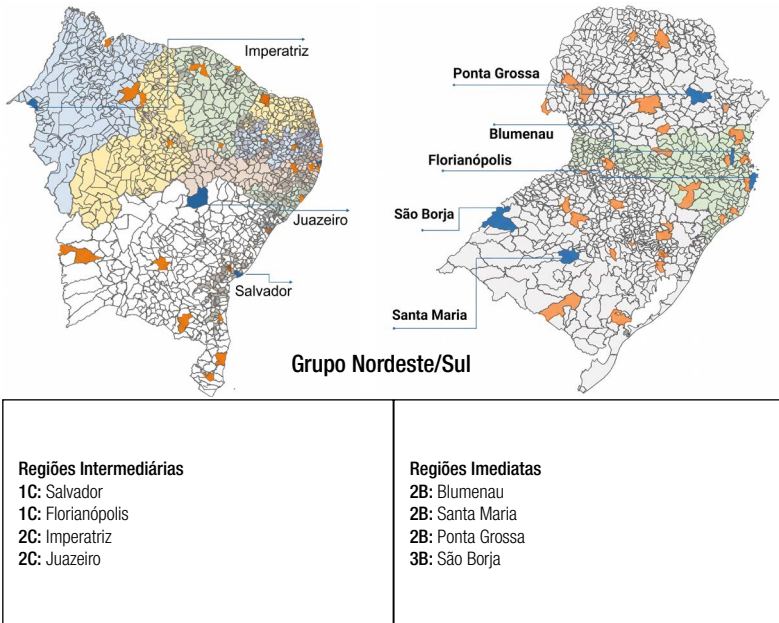
O projeto pedagógico dos cursos analisados contextualiza a história das instituições e cursos com aspectos

geográficos, históricos, sociais e econômicos. Para analisá-los, recorreremos a uma organização didática que permite reler a experiência colonizadora das regiões Nordeste e Sul a partir de sua colonização sob as regiões amazônicas: “da Caatinga aos Pampas” com atenção às origens coloniais do grupo Nordeste/Sul; no Norte/Centro-Oeste, a “Amazônia Legal” é o elo desencadeado pela *Marcha para o Oeste* e processos de colonização do século 20; com maior luminosidade, o Sudeste é protagonista da modernização, da industrialização e da urbanização enquanto as demais regiões apresentam “pontos luminosos” no meio técnico-científico-informacional, conforme paisagem noturna do país, revelada por imagem de satélite, em 2001, levando Santos e Silveira (2020) a apontarem como quatro Brasis.

DA CAATINGA AOS PAMPAS: IES NORDESTE/SUL

As instituições nordestinas e sulistas (Figura 4) trazem lastro centenário que remonta ao período colonial e aos embates na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Uruguai. Algumas delas resultam da incorporação de instituições existentes (UFBA, UFMA, UEPG, Furb) ou da mobilização e luta popular em estados como Bahia, Maranhão, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Figura 4 – Cursos de jornalismo nas regiões Nordeste e Sul



Legenda: Cursos de jornalismo nas cidades-sede (salmão) e *corpus* da tese (azul).

Fonte: Elaboração com dados do e-MEC (2023) e mapa Forest-GIS.com. (2023).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) é pioneira na criação do curso de jornalismo, em 1949, o terceiro implementado no país. As décadas seguintes acompanharam a criação de novos cursos. Em 1970, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em São Luís e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em Santa Maria/RS – e em 2006, nos câmpus de Imperatriz/MA e de Frederico Westphalen/RS. Em 1979, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em Ponta Grossa/PR em 1984. Na Universidade

Estadual da Bahia (Uneb), em Juazeiro e Seabra, em 2002 e 2013, respectivamente. Na Universidade Federal dos Pampas (Unipampa), em São Borja em 2007 com o apoio da UFSM, e na Universidade Regional de Blumenau (Furb), em Blumenau/SC em 2013. A Figura 4 ilustra a espacialidade deles nas regiões Nordeste e Sul.

Historicamente, as três instituições do Nordeste trazem marca centenária em interlocução com o território. Criada em 1966, a UFMA chegou a Imperatriz, em 1978, graças a seu programa de interiorização. Tendo sido criada em 1983 e atendendo a 24 câmpus, a Uneb se volta às comunidades locais, indígenas e quilombolas nos territórios baiano e pernambucano. A UFBA, criada em Salvador em 1947, reivindica para si o título de primeira do país por ter incorporado a Universidade da Bahia (1946-1950) que, por sua vez, havia incorporado escolas centenárias e unidades públicas e privadas de ensino superior¹⁵.

As referidas instituições baianas estão comprometidas em educar para a responsabilidade social e ambiental para que os egressos atuem como vetores de transformação social, para além da inserção no mercado jornalístico da região (UFBA) e para formar um profissional jornalista em multimeios com estratégias educacionais, mídias comunitárias e novas mobilidades em ambientes de convergência midiática (Uneb).

15 A primeira escola de engenharia e primeira universidade com os estudos gerais do colégio dos jesuítas; e outras como o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia criado, em 1808.

Elas apresentam foco no desenvolvimento local, regional, nacional, global e humano com ética, justiça e sustentabilidade por meio de estudos sistemáticos de seus problemas e da formação de quadros científicos, artísticos e técnicos, assim como no fortalecimento do conhecimento interdisciplinar entre comunicação e movimentos sociais dedicados a uma agenda social pertinente ao exercício da cidadania, respectivamente. O curso da UFBA passou por três estágios (complementação curricular a graduados, curso de jornalismo na reforma universitária de 1962 e habilitação em 1969), estando com um currículo que amplia as conexões entre a academia e a realidade regional. Nascido com a denominação *Jornalismo em Múltiplos Meios*, o curso da Uneb desenvolve abordagens contextualizadas, flexíveis e interdisciplinares para atender à região.

Nas instituições paranaenses, catarinenses e sul-riograndenses verifica-se uma relação com a história de seus estados. Instalada no centro oriental do Paraná, a UEPG, criada em 1969, desenvolve sua missão participando e se esforçando para a superação de desigualdades sociais e regionais para uma sociedade justa e qualidade de vida por meio de princípios democráticos para a formação de indivíduos éticos, críticos e criativos. O curso adquiriu efetividade na primeira década por suas ações de extensão com foco nas demandas que chegavam, tornando-o reconhecido na região (Gadini, 2021).

Em 1960 nascia a UFSC compromissada com a formação profissional atrelada à reflexão crítica e solidariedade nacional e

internacional em vista da construção de uma sociedade justa e democrática e em defesa da qualidade de vida. Desde 1953, as lutas por uma instituição de ensino superior na região¹⁶ levaram à criação da Furb a partir da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau (1964), incorporada à Fundação Universitária de Blumenau (1967). Seus cursos nasceram em 1978 e 2013, o primeiro apresentando vínculo ao segundo Currículo Mínimo após cinco anos de debate e o segundo, às novas diretrizes curriculares em processo de implantação, embora tenha sido aprovado na instituição em 2002 e sonhado desde o final dos anos noventa.

No interior do Rio Grande do Sul, a UFSM e a Unipampa foram criadas, respectivamente, em Santa Maria e em Bagé, em 1960 e 2008. Como primeira universidade federal fora de uma capital, a UFSM é um dos atores beneficiados com as inovações da Rede Nacional de Pesquisas (RNP) e uma das instituições responsáveis pela implantação da Unipampa. Numa região fronteira, criada por reivindicação da comunidade e marcada por baixos índices de desenvolvimento, o conhecimento produzido no território é potencializador de novas perspectivas para a educação superior pública e gratuita como direito, principalmente, para os grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino (Unipampa, 2022). Seu curso de

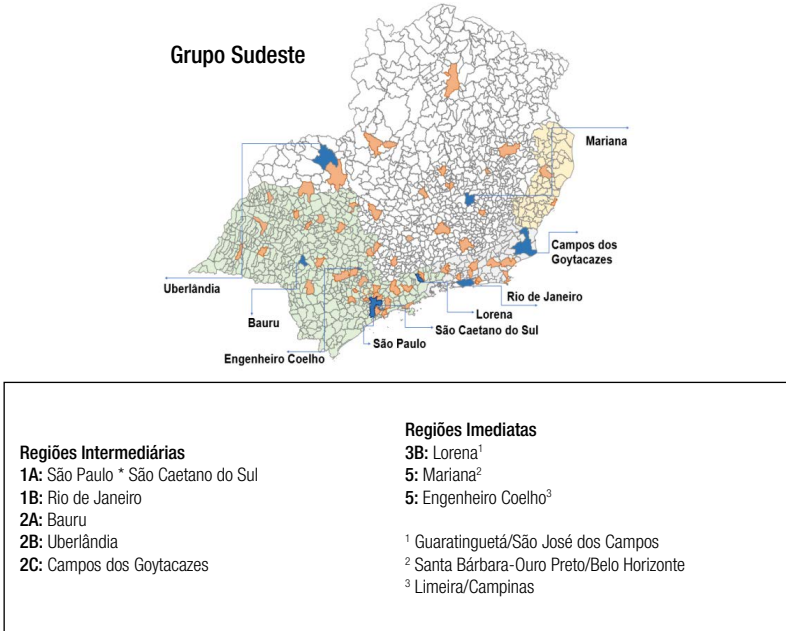
16 Em meio a esta luta que envolvia atores como a União Blumenauense de Estudantes, clubes de serviços e vereadores, com o apoio da Universidade de São Paulo e da UFSM, pela inexistência de apoio interno, foi criada a faculdade em Joinville, incorporada mais tarde à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

jornalismo está em São Borja, distante 200 km (Ijuí) e 300 km (Santa Maria) da formação jornalística mais próxima.

IES DO SUDESTE EM PONTOS LUMINOSOS

As instituições do Sudeste localizam-se em áreas metropolitanas de São Paulo (Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM e Universidade Municipal de São Caetano do Sul – UCSC) e do Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj); e no interior fluminense, paulista e mineiro: Centro Universitário Fluminense (Uniflu), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Centro Universitário Teresa D’Ávila (Unifatea), Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme Figura 5.

Figura 5 – Cursos de jornalismo na região Sudeste



Legenda: Cursos de jornalismo nas cidades-sede (salmão) e *corpus* da tese (azul).

Fonte: Elaboração com dados do e-MEC (2023) e mapa Forest-GIS.com. (2023).

A mais antiga é a UFRJ, criada em 1920 como Universidade do Brasil, incorporando instituições centenárias. Na mesma cidade e com a fusão de outras existentes, uma lei municipal de 1950 criou a Universidade do Distrito Federal¹⁷, rebatizada como Universidade do Estado da Guanabara (1961) e desde 1975, como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O Centro Universitário Fluminense (Uniflu), criado em

¹⁷ Distinta da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada e extinta entre 1935 e 1939.

1968 com a fusão de três faculdades, é mantido pela Fundação Cultural de Campos, em Campos dos Goytacazes, entidade jurídica de direito, que forma os profissionais com competência em suas áreas de atuação, com responsabilidade social, ética, respeito à diversidade e ao desenvolvimento sustentável.

Com feições populares e atendendo a estudantes da classe trabalhadora e com extensão voltada para a melhoria das condições sociais e econômicas das comunidades, a Uerj está situada ao lado do estádio Maracanã e da favela Mangueira (edificada no lugar da antiga favela Esqueleto que teve os moradores expulsos pela especulação imobiliária). Pioneira na implementação do sistema de reservas de vagas no vestibular por meio da Lei nº 3.524/2000, doze anos antes da Lei de Cotas, é portadora de conquista da luta do movimento negro e de coletivos em articulação com os poderes executivo e legislativo do estado em vista da democratização do acesso por meio de ações afirmativas.

No arranjo populacional de São Paulo, estão a ESPM, criada em 1951 por um grupo de publicitários e empresários de mídia, e a USCS, que iniciou suas atividades, em 1968, e alcançou o *status* de universidade em 2004. A ESPM desenvolve ações em organizações do terceiro setor e em comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e suas unidades no Rio de Janeiro e em Porto Alegre, gozam de autonomia gerencial. Em parceria com a prefeitura, a USCS disponibiliza o Programa Capacita São Caetano para o aprimoramento profissional dos moradores, e é responsável

pelo trabalho com os indicadores socioeconômicos das cidades do ABC paulista, realizando sua missão, produzindo e disseminando conhecimento para o desenvolvimento humano e sustentável em âmbito regional, nacional e internacional.

No embalo das Diretas-Já¹⁸, a Unesp iniciou uma campanha para adotar formas mais democráticas de gestão para fortalecer sua identidade como uma universidade voltada para atender aos apelos das comunidades do interior, ocasião em que incorporou novos espaços, dentre os quais sua sede em Bauru (1987). Por decisão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, sua criação em 1976 foi marcada pela incorporação de instituições que haviam sido criadas entre 1950-60, em distintos pontos do interior.

As duas instituições confessionais de orientação católica e adventista têm suas origens vinculadas à educação básica. Mantido pelo Instituto Santa Teresa, órgão da província salesiana de São Paulo, a Unifatea, criada em 1974, conserva atividades de leitura crítica da mídia e educação midiática para a população desde os cineclubes que discutiam filmes com a comunidade de Lorena a partir da década de 1960 (Pereira, 2017). Mantido pelo Instituto Adventista de Ensino, a Unasp atua com atividades assistenciais desde 1915, espaço para a extensão.

18 Movimento popular que reivindicava a tradição democrática interrompida no país pela ditadura militar (1964-1985) pedindo eleições diretas para presidente da República.

Da efervescência cultural da centenária Mariana à desenvolvida Uberlândia, foram incorporadas instituições existentes, inclusive centenárias¹⁹ para a criação da Ufop e a federalização da UFU, respectivamente, em 1969 e 1978. Ambas foram beneficiadas com recursos do Reuni que as levaram a responder com mais intensidade às questões do espaço-tempo de um cotidiano que evoca turismo e preservação do patrimônio histórico em meio aos desafios locais para disseminar a ciência e formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social. Com atividades desde o final dos anos setenta em Mariana, o campus da Ufop foi instalado em 2008, onde se situa o curso de jornalismo, concebendo sua missão entre a preservação histórica e as demandas da sociedade do século 21 em uma cidade com mais de 300 anos.

Em relação aos cursos de Jornalismo, duplamente o mais antigo é o da UFRJ, criado na instituição em 1948, mas gestado nos anos 1930. Incorporaram os currículos mínimos os cursos da Uniflu (1965), Uerj (1971) e Unesp (1984) – nesta instituição, o curso de Comunicação Social Polivalente, de 1974, se converteria em Curso de Comunicação Social com suas habilitações, embora a de Jornalismo seria criada dez anos depois. Em 1999 foram criados os cursos da Unasp e da USCS, e em 2000, o da Unifatea. Os cursos da Ufop, UFU e ESPM foram criados em 2007, 2008 e 2010, respectivamente.

19 A primeira faculdade mineira e mais antiga da América Latina na área (Escola de Farmácia, 1839) e a primeira do país a se dedicar ao ensino de mineração, metalurgia e geologia (Escola de Minas, 1876).

No curso da Uniflu há estratégias formativas que envolvem parcerias com a TV Câmara e a Fundação de Imprensa Campista para formar cidadãos humanos, críticos e com capital intelectual para atuar na mídia convencional e no jornalismo alternativo. Com a incubadora Escola da Indústria Criativa, a USCS fomenta metodologias de ensino-aprendizagem que possibilitam transformar as ideias dos alunos em negócios. Na UFRJ, o curso apresenta dois focos – olha e observa as grandes corporações midiáticas e organizações por um lado; por outro, implementa ações para a democratização da mídia, a produção de conteúdo alternativo, veículos de comunicação comunitária e *startups* de mídia independente, numa formação transdisciplinar e teórico-crítica.

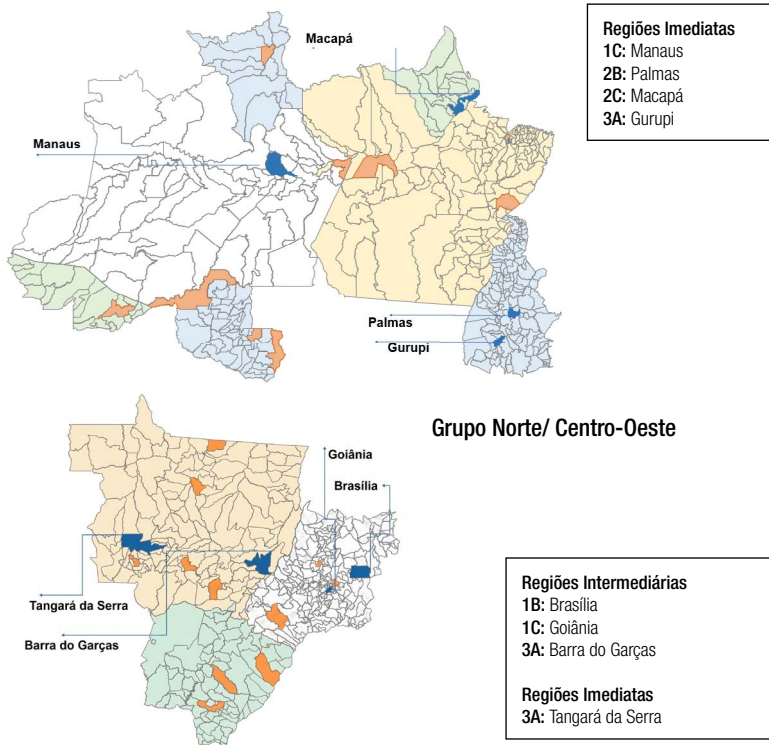
As ações educacionais e de educação midiática dos cursos da UFU e ESPM se dão a partir da interlocução com a faculdade de educação em que estão inseridos e com a embaixada e consulado dos Estados Unidos no Brasil. O Programa Escola Mídia capacita professores em educação midiática por meio de curso gratuito e *on-line*, sendo uma estratégia de internacionalização para conjugar ações mercadológicas, corporativas e de educação corporativa na formação de “líderes capazes de transformar negócios e desenvolver o país” (ESPM, 2021, p. 10). Ao articular conhecimento teórico, prático e metodológico da educação, o curso atua na formação de um cidadão crítico e reflexivo; com fundamento educacional e ações educacionais como

forma de intervenção e espaço comunicacional-educativo, político e problematizador, criando espaços abertos e criativos para projetos colaborativos (UFU, 2015).

NA AMAZÔNIA LEGAL: IES NORTE/CENTRO-OESTE

A repercussão internacional da região amazônica, “o pulmão do mundo”, se intensifica com as queimadas que deterioram seus biomas e a seca de rios que afeta o transporte fluvial, *locus* das instituições e dos cursos (Figura 6). Essas instituições se instalaram no contexto da *Marcha para o oeste* (Universidade Federal de Goiás – UFG, em 1960; Centro Universitário de Brasília – Uniceub, em 1967) e da colonização dos anos 1970 (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat). Outras são mais recentes (Universidade de Gurupi – UnirG, Universidade Federal do Amapá – Unifap, Centro Universitário do Norte – UniNorte e Universidade Federal do Tocantins – UFT). Estão em cinco capitais e em três cidades do “interior do interior do Brasil” (Barra do Garças, Tangará da Serra e Gurupi). Exceto Brasília e Goiânia, fazem parte da Amazônia Legal e apresentam vínculos com o período colonial (litoral norte), as expedições bandeirantes e o povoamento intensificado após a instalação do Distrito Federal nos anos 1960.

Figura 6 – Cursos de jornalismo nas regiões Norte e Centro-Oeste



Legenda: Cursos de jornalismo nas cidades-sede (salmão) e *corpus* da tese (azul).

Fonte: Elaboração com dados do e-MEC (2023) e mapa Forest-GIS.com. (2023).

No Norte, as autarquias federais estão em Palmas e Macapá, a privada em Manaus e a municipal em Gurupi. Visando ser fonte geradora de saberes e práticas nas diversas áreas do conhecimento enquanto contribuição para o desenvolvimento regional amazônico, a Unifap foi criada em 1986, após a experiência do núcleo de extensão da Universidade Federal do

Pará (UFPA) nos anos 1970. Como resultado da incorporação de cursos da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins, criada em 1990), a UFT foi criada em 2000, após intensa luta popular sendo implantada, em 2003. Criado em 1994, o UniNorte²⁰ é mantido pelo Grupo Ser Educacional.

Surgida em 1985, a UnirG se tornou um polo de desenvolvimento regional com produção de conhecimento de qualidade e por ações que desenvolvem a ciência e a inovação a partir de 19 linhas de pesquisa com foco em saúde, educação, sustentabilidade e desenvolvimento, também no âmbito de tecnologia assertiva. Ao se voltar para a produção e difusão de conhecimentos e à formação de cidadãos e profissionais comprometidos com o desenvolvimento social, político, cultural e econômico em um estado multicultural e heterogêneo, a UFT atua com práticas educativas contextualizadas e inclusivas voltadas para culturalidades e territorialidades, às ocupações indígenas e afrodescendentes, à Amazônia Legal e ao desenvolvimento sustentável.

As autarquias federal e estadual do Centro-Oeste estão em Goiânia, Barra do Garças e Tangará da Serra – UFG, UFMT e Unemat. Com a inauguração da capital federal, o Uniceub

20 Em consulta ao site institucional, foi possível averiguar que, quatro anos após a criação, assumiu o nome fantasia de Faculdades Objetivo, mantido pelo Instituto Cultural de Ensino Superior do Amazonas, que implementou outros dois cursos, dentre os quais, o de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. A IES tem por missão a promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável da Amazônia, e em 2019, passou a fazer parte do Grupo Ser Educacional que congrega marcas como a Uninassau, Uninabuco, UNG, Univeritas, Unifael e Unama, dentre outras.

surgiu ofertando cursos noturnos para atender à população trabalhadora. Com recursos do Reuni para reestruturação de seus câmpus, recursos humanos e materiais, a UFG tem origens que remontam à luta popular incorporando escolas existentes, tendo a presença de Darcy Ribeiro em sua instalação. Em comum, a UFMT e a Unemat conservam movimentação pelo estado em atendimento à população. Criada na capital cuiabana, em 1978, a UFMT marcou presença em Pontal do Araguaia (1981) e teve suas instalações ampliadas para a cidade vizinha de Barra do Garças (2008) a partir do Reuni²¹.

Estando em quase 50 municípios com câmpus universitários, núcleos pedagógicos e polos EaD que ofertam ensino superior com entrada contínua ou sob demanda, a Unemat, criada como autarquia municipal na cidade de Cáceres, em 1978, e se tornou estadual, em 1985, e universidade, em 1993. Com este perfil movente, oferece cursos para capacitar o mercado de trabalho regional em parceria com municípios, como ocorreu com as ofertas especiais de jornalismo em Alta Floresta (2013-2016) e Rondonópolis (2021-2025), respectivamente, a 790 km e 220 km da capital. O curso de oferta contínua foi criado numa cidade com 17 mil habitantes (Alto Araguaia) e forçado a migrar para uma cidade com mais de 100 mil habitantes (Tangará da Serra), dez anos depois de sua

21 Esse campus está localizado num pontal entre os estados de Mato Grosso e Goiás, com o rio Araguaia banhando os municípios mato-grossenses (Barra do Garças e Pontal do Araguaia) e goiano (Aragarças) num polo regional pouco mais de 84 mil habitantes. Em 2018, o campus ao sul se tornou independente como Universidade Federal de Rondonópolis; e o ao norte, o campus de Sinop busca emancipação.

criação devido à quase inexistência de mercado profissional na região. A instituição vai se reinventando em seu percurso.

Os cursos de jornalismo nortistas e da região central do país foram criados em 1966 (UFG) e 1973 (Uniceub) e após a virada do milênio (Unirg, 2000; UFT, 2001; UniNorte, 2004; Unemat, 2006; UFMT, 2008; Unifap, 2010). Vale destacar que a UFMT criou seu primeiro curso em Cuiabá, em 1990; e a UFT assumiu aquele que havia sido criado na Unitins, em 1996.

Dentre os cursos nortistas, a matriz do curso da UnirG apresenta foco em jornalismo de dados. O curso da Unifap destaca a profissionalização do mercado de mídia local em vista dos espaços de atuação de jornalistas com perfil empreendedor e em projetos sustentáveis. Na UFT, o curso se volta para a formação em sintonia com as demandas sociais no intuito de atuar para uma sociedade mais justa, humanitária e igualitária que vivencie processos de participação, cidadania e de decisão coletiva. No Centro-Oeste, a Uniceub compromete-se a desenvolver a formação de cidadãos que sejam capazes de transformar a sociedade e ser referência em estratégias inovadoras para a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: A CONTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Em sintonia com as pessoas do lugar, seus anseios e reivindicações, as instituições e seus cursos potencializam territórios educativos e desvelam o sensório contemporâneo em múltiplos territórios. A narrativa empreendida até aqui partiu de três elos regionais para uma abordagem comparativa, apresentou características geo-históricas, pontos luminosos e Amazônia Legal referendando as regiões Nordeste/Sul, Sudeste e Norte/Centro-Oeste. Isso permitiu perceber que as políticas públicas para a instalação do sistema educacional garantiram o acesso universitário aos cidadãos nestas oito décadas de existência dos cursos.

Os fluxos de serviços educacionais disseminados pelas instituições contribuem para a centralidade dos centros urbanos que as abrigam, assim como demonstram considerar sua história e os agentes com seus saberes, para que emergjam territórios educativos para além da visão hegemônica, em defesa de fronteiras e dos interesses de alguns. Ao se juntarem com os sujeitos do lugar no acontecer solidário, as instituições contribuem para que eles pronunciem sua palavra e realizem ações que eliminem os territórios vulneráveis, os desertos de notícias e as regiões de sombra e de silêncio nas macrorregiões. Em relação ao pioneirismo, a UFBA, a Ufop e a UFRJ podem ser consideradas instituições centenárias ao carregar a história de outras instituições.

Podemos olhar para estes cursos a partir da legislação que dá e retira a independência do Curso de Jornalismo, que passou a ser uma mera habilitação a partir de 1969. Aqueles criados naquela condição (UFBA, UFRJ, Uniflu e UFG) se adaptaram aos Currículos Mínimos em que os novos cursos eram criados (UFMA, UFSM, UFSC, Uerj, Uniceub, Uepg, UFMT/Cuiabá). Alguns foram criados no contexto das diretrizes curriculares, seja na discussão das primeiras (Unesp, USCS, Unasp, Unitins, Unirg, Unifatea), após sua aprovação (UFT, Unifap, UFMT/Araguaia, Unemat, Ufop, UFU) ou no contexto das novas logo após a divulgação do Relatório da Comissão de Especialistas em 2009 (ESPM, Furb, Uneb/Seabra). Os projetos da Unesp e da UFSC sinalizam que sua criação está vinculada ao contexto do curso de “comunicação polivalente” e de um currículo sob contestação da área acadêmica, que foi revisado em 1984.

Ao passar por embates históricos, estes cursos presenciaram a exigência e a queda da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional, buscando novas estratégias. A partir da preocupação em oferecer respostas transformadoras às demandas local-regionais, quatro deles implementaram as práticas pedagógico-comunicacionais no currículo com ações educacionais (UFU, Unifatea, ESPM, Uneb).

Para o atendimento da população trabalhadora, nove cursos são oferecidos à noite, embora haja ofertas nos períodos matutino (7), vespertino (4) e integral (6). Neles, há equilíbrio

em relação aos estudantes da cidade-sede (10), de regiões próximas (11) e de outros estados, sendo que há casos com a maioria de fora da cidade (Mariana). Cinco câmpus estão afastados do centro da cidade (Santa Maria, Macapá, Bauru, Barra do Garças e Tangará da Serra) ou em área semiurbana (Engenheiro Coelho, embora haja internato), um desafio à locomoção, pois nem sempre há interligação com transporte público (14 deles contam com este serviço). O uso da bicicleta se destaca em Blumenau, Gurupi e Campos dos Goytacazes.

Da obrigatoriedade de pertencer a uma faculdade de Filosofia nos primórdios, hoje os cursos de jornalismo estão vinculados a distintos órgãos acadêmicos, demandados pela disposição da instituição quanto à sua estrutura organizacional. Não foi possível identificar a vinculação de 12 cursos, sendo que os demais estão vinculados a departamentos ou escolas de comunicação (6), faculdades com arquitetura e urbanismo (2) ou a áreas de humanidades e/ou de ciências sociais aplicadas (8).

TERRITÓRIOS PARA A PRONÚNCIA DO MUNDO

Em apropriação, os sujeitos de cada lugar vivenciam suas histórias nos centros urbanos que lhes dão condições para usufruir dos fluxos de bens e de serviços como cidadãos. O ensino superior é um serviço educacional que ressignifica o lugar pela oportunidade de transformação pessoal e

coletiva. As cidades-sedes e sua historicidade convidam os cursos de jornalismo e suas instituições a oferecer, além de um ensino de qualidade, atividades para que os cidadãos prosperem e posicione melhor o lugar na rede urbana. Com isto, a pronúncia do mundo dos sujeitos poderá transformar os territórios vulneráveis em educativo com desenvolvimento que seja sustentável e preocupação com a sustentabilidade, a justiça social e o exercício da cidadania.

Conscientes dos múltiplos territórios e da multiterritorialidade, os sujeitos cultivam atitude de emancipação sociocultural com atenção às lutas por r-existências dos grupos subalternos culturais e territoriais. Os aspectos históricos e geográficos discutidos possibilitam encontrar novos horizontes que podem ser alcançados por meio de trocas comunicativas que emergem das dinâmicas do lugar em um tempo plural compartilhado a ser ampliado com políticas públicas e ações participativas que facilitem a expressão e a participação como alternativa aos processos hegemônicos.

Os serviços educacionais na rede urbana estão intrinsecamente ligados ao contexto histórico das cidades, à realidade educacional e ao deslocamento em busca de ensino superior. Ao compreendê-los, os cursos traçam o panorama de atuação e de reflexão a partir da expertise do seu ensino de jornalismo.

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

“A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Entre os 27 saberes articulados por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, essa sentença é uma meta para um ensino de jornalismo de cunho emancipatório no território. Com fundamentação na ação dialógica e interventiva para a pronúncia no mundo (Freire, 1983, 2018a, 2018b, 2018c), os cursos podem alcançar melhoria nas relações cultivadas no ecossistema formativo ao desenvolver as competências, as habilidades e as atitudes do egresso para a responsabilidade social e o exercício profissional como expressão de cidadania. Quanto mais estratégias comunicativas cultivadas em seu interior, mais espaços destinados às práticas pedagógico-comunicacionais e aos indicadores educomunicativos das ações de diálogo, dos espaços de participação, da gestão da comunicação compartilhada e das relações dialógicas entre os envolvidos (Mello, 2011).

Atentos à realidade social injusta e desigual que demanda por cidadãos ativos, os cursos têm priorizado ações dialógicas em contraponto às bancárias (Freire,

2018a) por meio de trocas colaborativas e participativas entre os sujeitos em formação e aqueles do lugar. Abertas a distintos saberes e cosmovisões, as práticas extensionistas têm priorizado saberes negados pela lógica colonialista na sociedade, incluindo a lógica do saber-fazer da Comunicação e Jornalismo, optando por uma agenda de resistência para descolonizar esse imaginário com ações mobilizadoras (Dias, 2020; Albuquerque, 2022; Escudero; Santana, 2022). Para os autores, isto requer ruptura epistemológica dialógica, orgânica e plural, e distanciamento que permita aferir o *modus operandi* do agente colonizador do jornalismo para entender como elas se manifestam no processo da produção e de distribuição, o que possibilitará também incrementar vínculos culturais e gerar conteúdo informativo equitativo. Deste modo, o fenômeno comunicacional passa a ser assimilado em todos os processos, práticas e experiências de cultura, não apenas pelo jornalismo, mídia e tecnologia (Rincón, 2018).

No âmbito latino-americano, a perspectiva decolonial busca descolonizar as dimensões do poder, do saber e do ser para alterar a lógica que excluía o saber produzido fora do sistema de controle econômico e da hierarquia racional (Quijano, 1992; Mignolo, 2002; Grosfoguel, 2008; Maldonado-Torres, 2009; Ballestrin, 2013). O giro decolonial (termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005) e sua expressão no giro multiterritorial/descolonial (Haesbaert, 2021) permitem repensar saberes negados e relações de saber-poder no território, enquanto movimento de resistência teórico-

prática, político e epistemológico em múltiplas possibilidades: ecologia de saberes para integrar ciência, experiências sociais e distintas visões de mundo (Souza Santos; Menezes, 2009), interculturalidade e diálogo para facilitar as mediações sociais, políticas e comunicativas (Walsh, 2005, 2007, 2017, 2023), pluriverso (Escobar, 2016), territórios de r-existência subalternizados (Anzaldúa, 2016) e problematização da colonialidade do saber-poder comunicacional nas lutas dos sujeitos subalternizados e coordenadas epistemológicas (Maldonado, 2016).

Com uma produção do saber consciente, libertador e referenciado nas ecologias da vida, as ausências e as invisibilidades se convertem em presenças e as práticas comunicativas em processos de produção, reprodução e circulação de significados e sentidos ancorados na perspectiva do lugar (Sierra, 2016; Huérfano; Sierra; Rojas, 2016). Repensar o saber-fazer jornalístico requer uma orientação que passa pelo pluriversal, não mais pelo universal global, a fim de que as ações e lutas de r-existências subalternas sejam vivenciadas por meio de epistemologias que enfrentem o saber-poder instaurado com abertura a outras cosmovisões como afirmação de identidades que repensam o lugar de fala e o espaço de expressão de sujeitos, seus saberes e suas ecologias culturais.

Historicamente, a comunicação latino-americana é um passaporte para a cidadania por sua postura crítica e seu compromisso transformador e político-contestatório

(Marques de Melo, 1985; Villanueva, 2016), aproximando-se da prática decolonial, aspecto considerado fundamental em uma formação com viés dialógico-cidadã. Dentre os saberes aqui produzidos, destacam-se a teoria da comunicação de Martín-Barbero (e de outros, como Luiz Beltrão e Muniz Sodré) e a educomunicação, uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020). Complementando o ângulo pretendido, o giro multiterritorial decolonial ajuda na compreensão dos discursos e das relações de poder que são marcados por condições geográficas de existência e trajetórias de deslocamento do aprendizado para traduzir, avaliar e incorporar outros valores e outras visões de mundo (Haesbaert, 2021).

Conscientes de que é preciso decolonizar saberes e práticas por meio de uma postura dialógica e equitativa, o ecossistema formativo dos cursos foi observado como um espaço que pode ser pluriverso e de multiterritorialidade em suas articulações das ações dos sujeitos envolvidos com a justiça social e a ação cultural como emancipação no jornalismo (Oliveira, 2017). Seja nas práticas jornalísticas ou no ensino de jornalismo, o exercício da cidadania é caminho para desenvolver competências educacionais para elevar a participação dos sujeitos do local a coautores de suas produções (Pitanga, 2020; Ferreira, 2022).

Isto nos coloca em sintonia com o paradigma do Bem viver²² (*Buen Vivir* ou *Vivir Bien*, no Equador e Bolívia, respectivamente), uma cosmologia para viver a interculturalidade (Walsh, 2010). Pode ser entendida também como filosofia de vida para a harmonia com a natureza em reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades (Acosta, 2016). Outra possibilidade é a cosmopolítica como tentativa de politizar o fazer científico frente aos domínios aéreo, terrestre e aquático, e às relações humanas, sociais e ecológicas da rede cosmopolítica (Sztutman, 2018).

Considerando que os ecossistemas educacionais (Sartori, 2021) têm seu centro alterado com a movimentação dos atores humanos, os ecossistemas nativos consideram outros-humanos (animais, plantas, montanhas e rios) e os atores midiáticos na trama cotidiana. Esta maneira holística encontra respaldo na ecologia integral e na comunicação transcendente (Koffmann, 2023) podendo acionar programas de programa de intervenção no cotidiano.

De maneira transdisciplinar, outros conceitos ajudam a compreender esse movimento, como ecologia ecológica, ecopedagogia e casa comum. Enquanto a economia ecológica (Georgescu-Roegen, 1971) busca o inter-relacionamento

22 *Buen Vivir*, no Equador, ou *Vivir Bien*, na Bolívia; *sumak kawsay* (kíchwa), *suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani) em línguas indígenas, “como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida” e “processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (Acosta, 2016, p. 23-24).

dos problemas sociais com os ecossistemas e sistemas econômicos como forma de dar à natureza a condição de suporte insubstituível de tudo o que a sociedade pode fazer, a ecopedagogia (Gutiérrez, 1994; Gutiérrez; Prado, 2013) exige a ética do cuidado com a *Casa Comum* (a Terra) nas ações humanas (Boff, 1999). Esse tipo de cosmovisão requer mudanças na percepção dos problemas, no sentido de como devem ser alocados os recursos e como devem ser tratados, além de requerer a revisão da dinâmica do crescimento econômico e de sua capacidade de produzir coisas úteis e oferecer meios para a satisfação humana com baixa entropia (Cavalcanti, 2010).

Com esse repertório, nosso olhar se volta para o como os dilemas sociais podem ser dirimidos com práticas educativas, comunicativas e cidadãs pelos cursos, considerando a plenitude do cidadão no lugar (Martín-Barbero, 2014a; Santos, 1987), as pedagogias freirianas (do *Oprimido, da autonomia, da esperança*) e a dialogicidade de *Comunicação ou extensão* (Freire, 2018a, 2018b, 2018c, 1983). A partir da práxis destes autores cooperam desenvolver a dimensão dialógico-cidadã e uma formação jornalística para o desvelamento do contexto sociocultural a partir do ensino, da extensão dialógica e da pesquisa.

Isto nos coloca em diálogo com a educação como reinvenção enquanto criatividade e prática criativa que transforma a ação mobilizadora do “comum” e orienta para a abertura existencial dos sujeitos por meio da intervenção de

outras possibilidades humanas (Sodré, 2012). Uma educação que instaura um processo de metamorfose capaz de alterar seus espaços e processos, oferecer percursos individualizados de acordo com ritmos, escolhas e possibilidades que os estudantes trazem e valorizar a dimensão humana com empatia, emoções e sentimentos como provocação de aprendizagens (Nóvoa, 2023). No âmbito dos cursos de jornalismo, eles cooperam para a prática jornalística com foco no exercício da cidadania e na pedagogia do Jornalismo.

Para Meditsch (1992, 1997, 2002, 2017), a pedagogia do jornalismo forma o profissional com capacidade de integrar teoria e prática, entender a atividade jornalística como disciplina e prática profissional e a formação de profissionais críticos, competentes e criativos para transformar a realidade. Em seu percurso formativo, o egresso internaliza o jornalismo como uma atividade criativa para a construção do mundo em notícias (Traquina, 2001, p. 22), além de que perceberá o viés ideológico contido no encontro de discursos diversos e de fontes num mesmo suporte material (Charron; Bonville, 2016).

Recorrendo à problematização e ao diálogo de Paulo Freire, Vizeu (2014) considera que o conhecimento produzido pelo jornalismo é de desvelamento, já que busca ser mais comum e mais acessível possível para descobrir e tirar o véu da realidade, mostrar suas múltiplas faces e levar à compreensão de mundo.

Autores como Rodrigo-Alsina e Kovach e Rosenstiet apontam os mundos interrelacionados para a construção da notícia (real, do acontecimento e do fato) e para a cartografia moderna da notícia. O mundo possível é o “mundo narrativo construído pelo sujeito enunciador” (Rodrigo-Alsina, 2009, p. 303), assim como as informações fornecidas pelo jornalismo levam os cidadãos a “serem livres e se autogovernarem”, e a criarem mapas para sua navegação pela sociedade (Kovach; Rosenstiet, 2003).

Como espaço primordial de fomento de estratégias comunicacionais, o espaço da formação pode ser compreendido como um ecossistema formativo jornalístico ao desencadear processos de participação e de colaboração entre os sujeitos que reelaboram suas identidades ao transitar por múltiplos territórios e assumirem diferentes papéis (familiar, organizacional, social, acadêmico). Professores, estudantes e comunidade, mediadores e aprendizes em interação, vivenciam a essência dialógica de corpos-território em interação. Com foco nos professores-coordenadores que são responsáveis pela mediação das práticas pedagógico-comunicacionais nos cursos, nosso olhar se voltou para o diálogo que eles realizam com os pares, os estudantes e os sujeitos do entorno que participam das ações extensionistas e laboratoriais.

Deste microterritório, o curso se articula em redes para atingir múltiplas escalas local-regional, nacional e internacional por meio de associações, grupos de pesquisas e entidades enquanto aprimoram seu conhecimento em

eventos, na leitura de periódicos e em obras científicas concernentes ao Jornalismo. Graças ao intercâmbio destes pesquisadores, os pontos luminosos da pesquisa científica estão em todo o território, não apenas nos grandes centros. Fluxos comunicativos e interações glocalizadas repercutem no espaço-tempo regional e nas relações de saber-poder em meio às tecnicidades e às sensibilidades.

Em contraponto às pedagogias tradicionais, as pedagogias emergentes e as pedagogias freirianas sedimentam a perspectiva decolonial em vista de um ensino contextualizado, cultural e de emancipação. Para ampliar ainda mais o caminho percurso formativo nesse âmbito, foram desenvolvidos os conceitos de ecossistemas formativos jornalísticos e de dialogia educ comunicativa como forma de ampliar a dimensão dialógico-cidadã aliados à pedagogia do jornalismo.

PEDAGOGIAS EMERGENTES LATINO-AMERICANAS

Muitos processos de ensino-aprendizagem e de práticas pedagógicas e metodológicas podem carregar posicionamentos hegemônicos. A aplicação de modelos desenvolvidos no hemisfério Norte como os mais indicados aos países do Sul global é um alerta para a necessidade de avançar na incorporação de outras ecologias de saberes. Dentre as pedagogias decoloniais, pedagogia da diversidade

e a interculturalidade, apresentadas por Nilma Lino Gomes e Catherine Walsh, respectivamente, podem se vincular à pedagogia do jornalismo para ampliar a dimensão dialógico-cidadã no ecossistema formativo jornalístico.

As questões de raça, de gênero, de idade e de culturas são condições para desenvolver os saberes emancipatórios identitários, políticos e estético-corporais, sendo que esses últimos se efetivam nas ações educadoras de resistência e de luta por direitos (Gomes, 2017). Uma postura voltada para a interculturalidade evidencia uma prática educativa com sensibilidade para ver, ouvir, escutar, sentir e reconhecer as brechas e fissuras para o enfrentamento, a reafirmação e a transformação da matriz colonial do poder-saber (Walsh, 2007).

Ao tensionar a pedagogia tradicional, a prática de liberdade possibilita que os saberes sejam construídos, sistematizados e articulados para fornecer os elementos que ajudem a conhecer e destacar outras racionalidades produtoras de conhecimentos vinculados à razão, sentimentos, desejo, conflitos, vivências, lutas, práticas sociais e o ato de aprender (Gomes, 2017). Isto requer repensar suas próprias lógicas e rever as práticas e os espaços de interculturalização, descolonização, insurgências e pluriversalizações epistêmicas dentro, contra e apesar do sistema da educação superior (Walsh, 2023).

Enquanto as pedagogias das ausências problematizam os processos lacunares no pensamento educacional, uma

pedagogia das emergências²³ torna credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pela reflexão e disposição ao diálogo. Para Gomes (2017), a derrubada dos muros que separam conhecimento e experiências sociais nasce de prática político-epistemológica que amplia a capacidade de comunicação e a cumplicidade para articular as fronteiras entre os movimentos e as ações emancipatórias, por/com muitas entradas e saídas, sem perder as identidades, como pontos de contato, livre-trânsito com capacidade interna e externa de mobilização, de vigilância epistemológica e de resistência democrática.

Fundada nos princípios de Paulo Freire e nos estudos culturais latino-americanos que se voltam para as brechas socioculturais, a Educomunicação faz parte das epistemologias nascidas na América Latina alinhadas às práticas de comunicação comunitária como exercício da cidadania e da emancipação de sujeitos e organizações sociais (Rosa, 2020; Gue Martini, 2019; Prandini, 2022). De acordo com os autores, esse paradigma aciona uma força política capaz de valorizar os conhecimentos locais e emancipatórios e a práxis decolonial para decolonizar mentes e corpos e traçar outro futuro com sujeitos que pronunciam o mundo enquanto exercem seu direito de ser, de existir e de conviver.

Como educomunicação socioambiental, Djive e Rosa (2023) ponderam que o paradigma é mediação comunicativa

23 Em alusão às sociologias das ausências e emergências, de Boaventura Sousa Santos.

para os processos ecopedagógicos para ações interventivas, reflexivas, de tomada de consciência, de mobilização e de participação comunitária porque facilita a interação em redes de saberes locais e globais, inova os processos educativos e comunicativos e a apropriação criativa e crítica de espaços e dispositivos midiáticos. Neste viés socioambiental, o foco está em “como se gera o saber e naquilo que se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza” (Soares, 2011, p. 77). Perspectiva que ampliamos no itinerário de educomunicação socioambiental.

Estas perspectivas inovadoras para processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas podem fortalecer as estratégias comunicacionais para o exercício da cidadania, como preconizam as pedagogias freirianas (do oprimido, da esperança e da autonomia) para a convivência de sujeitos dialógicos e pronunciantes do mundo. Ao revisar a própria linguagem, em *Pedagogia da esperança – uma releitura de Pedagogia do oprimido*, Freire (2018c), observa-se como se insere, nestas premissas, um posicionamento que reconhece o ser humano como sujeito inacabado que se constrói na interação com os outros, retirando de sua obra as linguagens machista e ideológica a exemplo do vocábulo homens e ao optar pela expressão “sulear” em oposição a nortear.

O pensamento de Frantz Fanon (1925-1961), em *Os condenados da terra*, está nas reflexões freirianas sobre a consciência do oprimido e necessidade de humanização dos povos subalternos, o que supõe a síntese cultural como ação cultural dialógica para superar as contradições que dificultam a libertação dos sujeitos, isto é, superação de contextos social, político e de educação o com práticas opressoras e convívio sustentado em lógicas excludentes.

ECOSSISTEMAS FORMATIVOS JORNALÍSTICOS

Em seu idioma, o povo Kuna, do Panamá e da Colômbia, denomina a América por *Abya yala* (*terra viva ou terra que floresce*), visão que se aproxima à Educomunicação, uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020), como resultado das práticas sociais desenvolvidas por comunicadores e especialistas no contexto da comunicação alternativa, popular e comunitária desde a década de 1970.

Para investigar as ações comunicativas no final do milênio, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) realizou uma pesquisa, entre 1997-1998, com agentes sociais e pesquisadores de países ibero-americanos (Soares, 1999; 2011), detectando a existência de um campo autônomo do conhecimento na interface Comunicação-Educação. Detectou-se que os agentes atuavam com ações que possibilitavam a criação ou ampliação de uma ambiência dialógica, aberta e interdiscursiva, vista como ecossistema comunicativo, materializada por meio de áreas de intervenção. O neologismo já circulava entre os atores da pesquisa seminal, conforme percebido em evento, organizado pelo *Centro de Indagación*

y *Expresión Cultural y Artística* (Ceneca), em Santiago-Chile, em 1992, com especialistas latino-americanos, convidados pela Unicef e Unesco.

Sua consolidação é concomitante a sua trajetória em diferentes esferas da sociedade civil (Pinheiro, 2013; Alves, 2017; Antonello, 2017). Sua amplitude é alcançada quando a Academia Brasileira de Letras, em 2021, insere o verbete vinculando-o a educador, educativo, cultura educadora e vivências educadoras, e que define a Educação como:

1. Conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e recursos da comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão. 2. Formação e atividade profissional do educador, relacionadas ao estudo e aplicação desses conhecimentos (ABL, 2021, n.p.).

Esse paradigma amplia as condições de vivência dos sujeitos. Soares (2003, p. 43) define-o como um

conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educacionais.

Para Aparici (2014), a noção inclui o conhecimento de múltiplas linguagens e meios, a comunicação (pessoal, grupal

e social), os processos comunicativos e a formação do senso crítico para a descoberta da verdade e valores culturais. O campo abarca a *comunicação educativa*, proposta por Mario Kaplún (1998), como componente pedagógico, midiático e tecnológico que se realiza por meio da competência comunicativa dos sujeitos e de caminhos horizontais de interlocução e intercomunicação em processo de múltiplos fluxos comunicativos.

Com inspiração em Paulo Freire, a práxis educomunicativa de Kaplún (1985) concebia que o ato de ouvir precedia o ato de comunicação e que o horizonte político era alcançado pela prática cidadã alicerçada num tipo de comunicação democrático oposto ao tipo autoritário como diálogo, comunidade, horizontalidade, via dupla e participativa a serviço da maioria. Com vinculação à ação extensionista de cunho colaborativo e político, a essência kapluniana visava a formação de cidadãos críticos pelo diálogo intercultural enquanto se propunha a realizar pontes entre conhecimentos e instrumentos de base popular que o comunicador sabia manejar e estavam à sua disposição para apropriação.

Com a resignificação dada aos ecossistemas comunicativos, conceito de Martín-Barbero, o empoderamento dos agentes sociais acontece em suas ações cotidianas. Sustentados pelo diálogo e pela cidadania, esses espaços abertos, democráticos e criativos convertem-se em espaços culturais, midiáticos e educativos, alimentados por contextos

de aprendizagem e de prática da liberdade com expressividade e criticidade.

Apropriando-se de Freire e de Kaplún, a Educomunicação foi associada a uma prática de intervenção capaz de alterar realidades autoritárias e injustas, lida pela pesquisa seminal com áreas de intervenção. No final do milênio, quatro áreas se destacavam (educação para a comunicação, mediação tecnológica, gestão da comunicação, reflexão epistemológica) e outras sinalizadas, como ocorreu com “expressão comunicativa pelas artes”, legitimada nos estudos das práticas comunicativas de grupos afrodescendentes da Bahia por Ângela Shaun (2002), que utilizou o mesmo referencial teórico-metodológico.

Outras duas áreas surgiram como resultado do diálogo do NCE com a Faculdade de Educação – FE/USP (pedagogia da comunicação, que recebeu a proposta de resignificação para “práticas pedagógico-comunicacionais” nos estudos de Luci Ferraz de Mello, em 2016) e da parceria com veículos de comunicação (produção midiática). No contexto educacional salesiano, Marcia Koffermann identificou outras duas áreas – comunicação com o transcendente e educação para a ecologia integral (Koffermann, Soares; Aguaded Gomez, 2022; Koffermann, 2023) – discutidas nos programas de intervenção para os itinerários educomunicativos.

Como área vinculada aos parâmetros educacionais, Heloisa Penteadó oferece contribuições que a fundamentam em seu processo ligado à capacidade comunicacional

humana, à vivência da didática e à prática da educação. Para a pesquisadora, a pedagogia da comunicação é um processo comunicacional que usa as tecnologias comunicacionais para “exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania” (Penteado, 2001, p. 14). Para a educadora, isto se materializa na relação sociopedagógica professores, alunos e conhecimento, elevando os alunos à condição de sujeitos responsivos em suas interações, posicionamentos, vivências e trocas de experiências na partilha de saberes e alteridade.

Para Penteado (2002), essa proposta se converte no que ela denomina por comunicação escolar, metodologia de ensino que potencializa a relação com o planejamento do processo de ensino/aprendizagem e atuação do professor (provocador, facilitador, rigoroso e amoroso) para a transformação dos sujeitos em professor e aluno cidadãos. No prefácio de *Comunicação Escolar*, de autoria da pesquisadora, Soares (2002) argumenta que sua proposta se configuraria no que se propõe a área da gestão da comunicação nos espaços educativos. Outra pesquisadora associada à FE-USP, Tania Porto (2001) pontua a comunicação escolar como uma atividade didática que se torna ato comunicativo e integrativo para mediar conhecimentos e sujeitos no diálogo com os meios de comunicação e suas linguagens.

No âmbito educomunicacional, a pedagogia da comunicação se volta para o “cotidiano da didática, prevendo

a multiplicação da ação dos sujeitos educativos” que trabalham juntos e optam pela ação através de projetos (Soares, 2011, p. 46). Para alargar o foco no conteúdo escolar e procedimental, Mello (2016) propõe a utilização de estratégias comunicacionais e de competências educomunicativas, essência das práticas pedagógico-comunicacionais, como formas para o fortalecimento dos ecossistemas comunicativos. Em sua proposta, a pesquisadora considerou o referencial teórico da didática em ambiente escolar, o descompasso da escola em relação aos saberes circulantes na sociedade (Martín-Barbero, 2000) e a ausência de modelo comunicativo-pedagógico da afinidade professor-aluno.

Outra problematização surge dos estudos da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), impulsionados por Ademilde Sartori, que ressignificou essa área em proposta maior como “pedagogia na educomunicação” – note-se que não se utiliza o adjunto “da” – uma vez que incorpora três conceitos, isto é, a referida pedagogia da comunicação e outros dois ressignificados na Udesc – práticas pedagógicas educomunicativas e ecossistemas educomunicativos. As pesquisas desse programa de pós-graduação em Educação comprometem-se com a prática pedagógica, os espaços de aprendizagem e ecossistemas, lugares para despertar o protagonismo dos alunos, realizar a formação de educadores, melhorar as estratégias para o uso de recursos e oportunizar a construção do conhecimento entre os aprendizes com mediação tecnológica e comunicação dialógica e colaborativa

(Souza, 2013, 2017; Lima, 2014; Porton, 2014; Schöninger; Sartori; Cardoso, 2016; Sartori; Souza; Schöninger, 2016; Silva, 2016; Dias, 2018; Andrade, 2018; Buogo, 2020; Asquino, 2022).

A pedagogia na educomunicação foi definida como

todo o arcabouço organizacional das atividades e projetos colaborativamente organizados nas mais diferentes áreas do conhecimento com participação da abordagem educ comunicativa, não somente as pedagógicas (Reginaldo; Sartori, 2020, p. 72).

Das práticas pedagógicas educ comunicativas (PPE) brotam experiências de aprendizagens que ampliam as possibilidades comunicativas dos sujeitos do processo educativo em vista de uma relação mais ativa e criativa diante das referências midiáticas do contexto com abertura ao diálogo, à expressão, à criatividade e à ação com potencial crítico dos sujeitos por meio de mediação cultural dialógica. Este dispositivo pedagógico educ comunicativo está ancorado em uma prática dialógica e um planejamento intencional que é capaz de ampliar papéis sociais, relações e conhecimentos em vista de um perfil que apresente dialogicidade, sensibilidade e interdisciplinaridade.

Para Sartori (2021, p. 44), são as PPE que possibilitam os ecossistemas educ comunicativos serem definidos como um “espaço de ação educacional e comunicativa diante de novas sensibilidades cuja prática pedagógica ambiciona o diálogo social, construído coletivamente, mediante os

jogos comunicativos da cultura digital”. A pesquisadora opta pelo termo “educomunicativos” porque neste a mídia não é inserida, como acontecia na concepção tradicional, ao contrário, ela ocupa um lugar central enquanto, é agente cultural que participa ativamente. Essa inspiração a rede de *emerecs* (relações humanas entre si, com suas mídias e seu meio ambiente) a partir de Kaplún (1998), essa concepção pondera que as relações emissores/receptores (*emirecs* e interlocutores) apresentam um centro movente que se desloca a partir dos sentidos do que é feito e vivenciado.

ESPAÇOS COMUNICANTES E SENSÍVEIS

Espaços comunicantes e sensíveis, os ecossistemas comunicativos na concepção de Martín-Barbero (2010a) apresentam trajetória conceitual na trama cotidiana de vivências, de ações e de práticas socioespaciais que é impactada por fluxos técnicos, sensoriais e temporais que requerem uma nova perspectiva para atuação nele. De maneira similar, Milton Santos identificou peculiaridades na sociedade inseridas no arcabouço do meio técnico-científico-informacional. Outros pesquisadores do âmbito comunicacional têm se esforçado para nomear este entorno informacional que altera as formas de percepção sensorial e as maneiras de estar junto como ecologia cognitiva, terceiro entorno, *bios* virtual/ midiático (Lèvy, 1999; Echeverría, 1999; Sodré, 2002).

Enquanto para Pierre Lèvy, seria o lugar da inteligência coletiva com suas dimensões técnicas e coletivas da cognição, Javier Echeverría aponta-o como algo formado pelo conjunto de instrumentos de informação e de meios de comunicação ao permitir trânsito pelos entornos natural/comunitário e da vida urbana/técnicas. Com certa semelhança, os conceitos de Muniz Sodré e Martín-Barbero, respectivamente, observam-no como *bios* virtual (forma existencial de vida ético-social que se dá por vinculação comunicacional e necessitam de estratégias sensíveis) e ecossistemas comunicacionais (circulação de saberes, linguagens e dispositivos a serem observados por meio de mediações).

Estes novos modos de percepção e as novas sensibilidades da trama de interações da vida cotidiana articulam o sistema político para dinamizar a educação e a criatividade cultural em sintonia com a invenção científica e a inovação tecnológica. O ecossistema comunicativo é conformado

[...] pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e público, penetrando de forma não mais pontual, mas transversal (Martín-Barbero, 2014a, p. 55).

“Um quase mundo tátil” da experiência sensorial, o *bios* virtual converte impulsos digitais e imagens em prática social, alterando a sensibilidade individual e coletiva (Sodré, 2016, p. 99). Experiência semelhante acontece na percepção barberiana

acerca das tecnicidades diante de novas percepções, sensibilidades e modos de estar junto que se convertem em dimensão estratégica da cultura. Para Sodré (Sodré, 2014, loc. 34), a vida virtualizada favorece a vinculação de espaços e sujeitos no comum partilhado pela ação de comunicar, que significa “vincular, relacionar, concatenar, organizar ou deixar-se organizar pela dimensão constituinte, intensiva e pré-subjetiva do ordenamento simbólico do mundo”.

Em múltiplos territórios e com multiterritorialidades distintas apreendidas pelo modo de ser e pelo *ethos* vivencial, esse autor descreve a vinculação comunicacional de processos e de estratégias sensíveis para a reinvenção da educação pela criatividade e prática criativa que transforma a ação mobilizadora do comum e orienta para a abertura existencial dos sujeitos pela intervenção de outras possibilidades humanas (Sodré, 2012). Essa capacidade inventiva inerente à ação social e implicada no deslocamento da fixidez do contexto, permite olhar para os cursos de jornalismo, instâncias vinculativas constituídas da partilha do lugar comum construído pela identidade coletiva.

Este comum partilhado por seres humanos comunicantes no território foi assumido para criticar a classificação mercadológica e industrial de desertos de notícias em relação à ausência de serviços de mídia. Deolindo (2018) realizou uma problematização do fenômeno que exige diálogo entre diversas disciplinas para compreender o esforço ético-político de tradução e as relações sociais no contexto das neotecnologias

a partir de uma aferição que pode se dar por vinculação ou por mediações.

Voltando para a comunicação no âmbito educacional, continua presente aquele descompasso do sistema educativo frente à experiência cultural que circula no ecossistema e que altera a percepção das relações entre o tempo e o espaço. Ao ignorar as tecnologias intelectuais e os dispositivos midiáticos e interconectados, são desconsiderados outros lugares de aprendizagem e o espaço formativo formal se torna incapaz de se conectar à vida dos alunos quando solicita que deixem de fora “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (Martín-Barbero, 2014, p. 122).

Esta perspectiva levou à ressignificação desse conceito nos estudos da Educomunicação como o *locus* da convivência e da ação dos sujeitos (Soares, 1999; Silva Filho, 2004; Reginaldo; Sartori, 2020; Sartori, 2021). É um ambiente físico-sensorial cuidado pelo mediador atento às relações e à ação dos sujeitos como ato de resposta à sobrevivência coletiva e encanto do ambiente educativo (Soares, 2010) para estabelecer vínculos dialógicos entre sujeitos e dispositivos em vista da cidadania, diversidade e multi/inter/transdisciplinaridade (Citelli, 2010; Fígaro, 2010; Baccega, 2009).

Potencializado pelas práticas pedagógico-comunicacionais, este lugar se abre ao planejamento de práticas pedagógicas e ações comunicacionais como fortalecimento dos espaços de elaboração de saberes, de

desenvolvimento das competências educomunicativas e do êxito dos indicadores educomunicativos (Mello, 2016). De acordo com a pesquisadora, esse percurso é permeado com o contexto, a participação, as trocas reflexivas e a construção de saberes mediados por tecnologias e realizados por projetos que conduzem à observação a partir dos indicadores de ações de diálogo, gestão compartilhada da comunicação, participações de protagonismo de todos os envolvidos e de novas relações entre professores e alunos. Estes são procedimentos capazes de desenvolver as competências do diálogo, da escuta mútua, da organização e expressão do pensamento, da colaboração e compartilhamento, da gestão comunicativa (seu uso), da tomada de decisões, da resolução de problemas e da avaliação/autoavaliação.

Ao situar este conceito nos cursos de jornalismo, os espaços da formação são encarados como ecossistema formativo envolto em fluxos de comunicação que podem ser abertos ou fechados, descentralizados ou centralizados, interdiscursivos ou discursivos – as primeiras opções indicam que há prática de relações dialógicas em seu interior. A vinculação comunicacional nestes espaços pode ser indagada pela intenção e ação dos sujeitos no comum compartilhado pela coordenação em sua mediação com os pares e os estudantes em vivências internas e com a comunidade externa dada pelo vínculo do *modus operandi* dos sujeitos (*faciendi, dicendi, mostrandí, faciendi, auscultari*).

Partimos da premissa de que um ecossistema formativo é um lugar de sujeitos dialógicos que realizam trocas comunicativas por meio da escuta e da prática interventiva enquanto aprimora a formação jornalística e amplia os espaços coletivos, participativos e dialógicos. Entendimento que nos levou ao conceito de **ecossistema formativo jornalístico**, como espaço colaborativo-educomunicativo para fomentar práticas pedagógico-comunicacionais na formação jornalística com ética, escuta, respeito a outros saberes e vivência da interculturalidade em perspectiva emancipatória que envolvem os sujeitos dialógicos para ações de intervenção no território educativo.

Os ecossistemas apreendem fluxos informativos e comunicativos como o grito do território, um ato revolucionário (Santos, 2005) para que as práticas pedagógico-comunicacionais se tornem exercício de poder na ação dos sujeitos e nos processos de resistência dos corpos-território. Na corporeidade de sua realidade (étnico-racial, acessível, socioeconômico e de gênero), esses sujeitos ampliam a relação entre corporeidade, individualidade e socialidade que emerge como cidadania no fenômeno do estar junto e na espacialidade sentida no cotidiano (Santos, 2020). A densidade comunicacional e a resistência dos lugares compõem nas ações participativas e nas trocas plurais e diversas no cotidiano como formas para ampliar vozes e diminuir desigualdades por meio de uma atitude sensível às demandas do lugar de encontro e que suscita práticas dialógicas e emancipatórias nos territórios-rede (Pasti, 2018; Endlich, 2006; Haesbaert, 2021).

PAULO FREIRE E AS COMPETÊNCIAS JORNALÍSTICAS

Em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2018a), a dialogicidade se faz na práxis da ação dialógica acionada por quatro elementos (colaboração, união, organização e síntese cultural) que se distanciam de sua antítese, isto é, da ação antidialógica (conquista, dividir para manter a opressão, manipulação e invasão cultural). Em distintas dimensões espaciais-temporais e tecno-sensoriais, as relações cotidianas podem ser analisadas por meio das mediações (identidades, narrativas, cidadanias e redes) do mapa das mutações contemporâneas. Estas perspectivas são potências para as estratégias comunicacionais do ecossistema formativo como indicadores educacionais (ações de diálogo, gestão da comunicação compartilhada, participações de protagonismo e novas relações).

Propostos por Mello (2016) e ressignificados por nós, esses indicadores contextualizam sujeitos, processos e práticas pedagógico-comunicacionais pelo prisma da ação dialógica e do exercício da cidadania, uma vez que congregam visões distintas, sem negá-las ou sobrepô-

las no “estar com” da ação conjunta para a transformação da realidade (Freire, 2018c, p. 248). Como exigências para ensinar/mediar, os 27 saberes de *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2018b) se tornam um caminho para uma formação jornalística realizada na compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, por isso, libertadora, humanista e dialógica. Juntos, os sujeitos aprendem no existir da prática coletiva para a pronúncia do mundo, sua própria transformação e a de seu entorno.

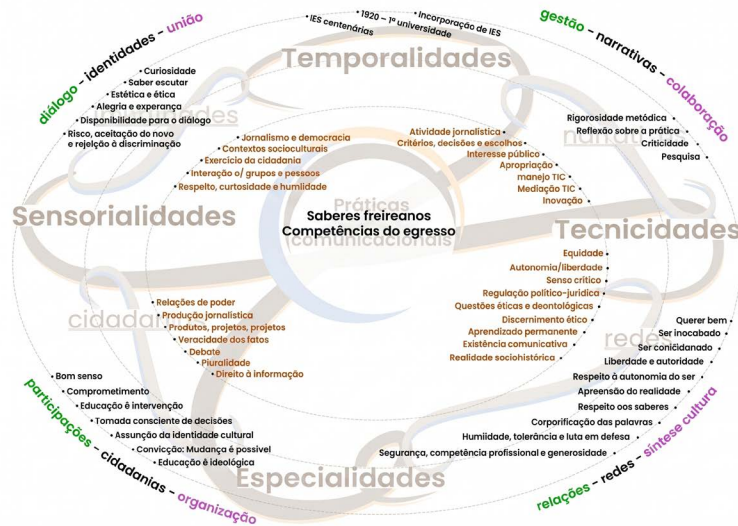
Esses saberes instigam a olhar para o outro a fim de construir seu próprio conhecimento, e o do outro, com sensibilidade, compreensão de seu papel na sociedade e responsabilidade, conforme pontuou Peres (2020) ao se voltar para as competências das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos cursos de jornalismo. Na função pedagógica do telejornalismo, Cerqueira (2020) ponderou que os saberes freirianos colaboraram para que o jornalista amplie sua consciência educativa, responsabilidade, proteção ao público e capacidade de se dar com as adversidades na prática profissional a partir das dimensões dos saberes, da linguagem e dos dispositivos didáticos.

Aplicados aos ecossistemas formativos, os saberes conseguiram mapear a dimensão dialógico-cidadã como condição para a pronúncia do mundo em territórios vulneráveis e educativos. Nestes espaços formativos, as proposições de Freire, confrontadas com as 45 competências das DCNs (gerais, pragmáticas, cognitivas e comportamentais) delineiam

o cuidado dos espaços formativos em relação à coerência de práxis, ao posicionamento diante da realidade histórico-social e à atitude para a disponibilidade à vida e a seus contratempos.

Sua aplicação no mapa das mutações (Figura 7) evoca o cuidado com trocas reflexivas para a construção de saberes mediados por tecnologias e por projetos. considerando as distintas temporalidades, espacialidades, tecnicidades e sensorialidades do sensório contemporâneo, os indicadores exigem atenção para a mediação dos processos inerentes à ação político-pedagógica por meio das seguintes estratégias comunicacionais: ações de diálogo-identidades-união; gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-cidadanias-organização; e novas relações-redes-síntese cultural. Num programa educomunicativo, as exigências para mediar os contextos se faz com competências e um espaço formativo aberto, sensível e democrático.

Figura 7 – Indicadores educomunicativos, saberes freirianos e competências jornalísticas



Legenda: contextos, em alaranjado; e saberes, em preto.

Fonte: Pereira (2023), com base em Freire (2018b).

Ações de diálogo-identidades-união. Com a mediação “identidades” e o elemento da ação dialógica “união”, este indicador se faz na escuta mútua e no pensar juntos para dialogar com outros pontos de vista, compartilhar e refletir sobre ideias, fazer emergir ideias e buscar pluralidade de ideias. Para Freire (2018a), o par dialético união-divisão desvela o mundo como um ato revolucionário que se torna ação social e justiça social pela adesão dos envolvidos que se encontram na problematização e na transformação da realidade injusta. Para o educador, é preciso superar o processo de opressão que impede os sujeitos de chegarem ao poder por aqueles

que os querem divididos, como presas fáceis do dirigismo e da dominação e longe do perigo das estratégias de união, organização e luta. Como ação dialógico-libertadora, eles reconhecem o porquê e o como de sua aderência à forma opressora e optam pela práxis para a transformação da realidade injusta pela união, ação cultural.

As competências gerais, cognitivas e pragmáticas das DCNs registram a interação com pessoas, grupos e contextos socioculturais distintos vivenciados com respeito e cumprimento do papel do jornalismo na democracia e exercício da cidadania por meio de atitudes como respeito, curiosidade e humildade. Isso corrobora seis saberes freirianos (2018b) para o clima pedagógico-democrático porque asseguram o exercício da curiosidade e convocam à imaginação, à intuição e às emoções pela dialogicidade de sujeitos pensantes partícipes do processo de ensinar/aprender pela escuta, abertura e respeito ao outro como boniteza da relação dialógica. A mediação se fortalece nos seguintes saberes: estética e ética, curiosidade, saber escutar, alegria e esperança, disponibilidade para o diálogo, mesmo com risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação.

Gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração. Este indicador, pautado nas narrativas e na colaboração, sinaliza a ação comunicativa com apropriação e manejo das linguagens e uso de recursos da informação para a produção cultural. Sob este olhar, a formação humanística leva os sujeitos a se encontrarem para pronunciar o mundo pelo

diálogo, pela comunicação e pela colaboração (Freire, 2018a, p. 138). Inerente à condição humana, a conquista-colaboração é um par dialético que possibilita reflexão individual e coletiva, pois a atitude de conquistador impõe pela conquista que oprime e rouba ao outro “sua palavra, sua expressividade, sua cultura”. Na ação dialógica, a colaboração leva à transformação do mundo pelo diálogo que não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*, mas se revela criadora de vida e do ato de desvelar como um processo colaborativo entre os sujeitos, conforme Freire.

As competências gerais, pragmáticas e comportamentais acenam para a apropriação, inovação e interesse público: manejo e mediação das TIC, linguagens midiáticas, formatos discursivos para a produção jornalística; inovação em métodos, técnicas, procedimentos, metodologias jornalísticas para apuração, depuração, aferição nos processos de produção e de recepção; interesse público e temas da atualidade selecionados com critérios, decisões e escolhas da atividade profissional. Quatro saberes elencados por Freire (2018b, p. 30) delineiam a mediação dialógica respaldada na práxis reflexiva vital para compreender o ensinar/mediar com criticidade, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível, rigorosidade metódica. Isto porque o educador democrático reforça a capacidade crítica do educando na insuperável relação entre *docência*²⁴ e na

24 A “*docência*” – *docência-discência* – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 2018b, p. 30).

pesquisa como rigor metodológico para “pensar certo” no respeito ao senso comum que leva à capacidade criadora do estudante.

Participações de protagonismo-cidadanias-organização. Como em uma escada, os degraus de participação tendem a crescer, conforme Mello (2016) – operacional, planejadora, decisória, avaliadora, colaborativa plena, plenamente autônoma e condutora. Acionados pelas cidadanias e a organização este indicador aponta para a proatividade cidadã, assim como determina o par dialético organização-manipulação que determina a ação como libertação ou massificação (Freire, 2018a). Na concepção freiriana, a dialogicidade propicia o organizar-se para a liderança revolucionária, animada pela autoridade e pela liberdade, nunca pelo autoritarismo e licenciosidade a fim de instaurar o aprendizado para a pronúncia do mundo. O momento pedagógico da organização é ação revolucionária vivida na dimensão cultural-pedagógica com coerência entre a palavra e o ato de testemunhar (autêntico, crítico e ousado), assim como é valentia de amar, de crer nas massas populares e de correr riscos. Do contrário, é uma organização inautêntica a serviço da elite dominante e de seus pactos como manipulação.

Os quatro grupos de competências dos egressos atuam neste indicador com atenção para a cidadania, a aferição/garantia do direito à informação, a pluralidade de fontes para olhar os fatos em suas produções jornalísticas pelo trabalho individual e coletivo, aprendendo a conviver com as distintas relações de poder por meio do debate, investigação

e veracidade dos fatos; ou ainda, pela atuação em projetos, produtos e práticas jornalísticas, editoriais, comunitários, estratégicos, corporativos. Sete saberes (Freire, 2018b) sustentam os degraus protagônicos na atuação de sujeitos dialógicos: exigência do bom senso, da tomada consciente de decisões, comprometimento, da educação como intervenção no mundo e reconhecimento e da assunção da identidade cultural com a convicção de que a mudança é possível.

Novas relações-redes-síntese cultural. A escuta mútua, a organização e a expressão do pensamento são fundantes neste indicador, com a mediação das redes e o elemento da ação dialógica “síntese cultural”, apontando que a síntese cultural está em oposição à invasão cultural que desrespeita o contexto dos oprimidos ao impor sua visão de mundo, frear sua criatividade pela extensão do “para” os sujeitos sem consideração de sua adesão (Freire, 2018a). Na síntese, a ação cultural possibilita a superação da cultura alienada e alienante, pois os atores da ação participam dela em igualdade de condições para a construção colaborativa, onde não se nega um saber sobre o outro, mas os incorpora à problematização da própria reivindicação. O indicador encontra respaldo nas competências das DCNs voltadas para o aprendizado permanente (ético, técnico, estético, linguagens e formatos) e conhecimento da realidade sócio-histórica com discernimento ético e senso crítico, assim como pela compreensão da regulamentação político-jurídica da profissão.

Os saberes pontuam relações como experiência vital e (re)invenção da existência comunicativa (aprender, construir, reconstruir e contatar para mudar) constituída no confronto, autonomia e liberdade por meio de um clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas capazes de levar à reinvenção do ser humano no processo de aprendizado. Na concepção freiriana isto não contempla procedimentos inibidores e se manifesta no afeto, na alegria de viver e no respeito aos saberes dos educandos. Os dez saberes de Freire, (2018b) para este indicador são: respeito aos saberes dos educandos; consciência do inacabado; respeito à autonomia do ser do educando; apreensão da realidade; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; segurança, competência profissional e generosidade; liberdade e autoridade; corporificação das palavras pelo exemplo; querer bem aos educandos; reconhecimento de ser condicionado.

Como forma de mensurar as estratégias comunicacionais do ecossistema formativo, os indicadores aprimoram o compromisso da gestão compartilhada da comunicação, diálogo, participação e relações para a capacidade criadora e participativo-colaborativa. Seu clima dialógico é reconhecido na coerência no saber-fazer-poder do testemunho enquanto comprometimento ético e posições políticas em defesa da cidadania e da outredade. Na concepção freiriana, a ação dialógica valoriza a colaboração, a união e a organização como condição para a libertação num processo de síntese

cultural que leva à ação revolucionária com caráter cultural e pedagógico e ao testemunho ousado e amoroso.

Sob esta perspectiva, a ação no território rejeita assistencialistas e forasteiros que aparecem com a intenção de desbravá-lo por meio da atitude de conquista que rouba do outro “sua palavra”, enquanto o mantém dividido para impedi-lo de chegar à libertação pelas estratégias de organização coletiva. Para essa superação, os sujeitos extensionistas dialógicos precisam interagir “com” os sujeitos do lugar e escutar suas demandas para definição coletiva das ações e das estratégias a serem utilizadas. Para isso, é preciso dar condições para que eles se apropriem de dispositivos, das linguagens e dos saberes necessários para sua libertação e a transformação do lugar pela dialogicidade, liberdade, práxis (ação e reflexão) e existência para pronunciar o mundo e modificá-lo.

ENSINO DE JORNALISMO E EDUCOMUNICAÇÃO

Os argumentos tecidos até aqui nos animam a refletir sobre a pedagogia do jornalismo em busca de uma dialogia que seja educ comunicativa, passando pela pedagogia da comunicação, práticas pedagógicas e processos avaliativos. Um projeto pedagógico participativo, dialógico que queira implementar práticas profissionais para um ensino reflexivo contempla teorias da Educação, da Mídia-Educação e Educomunicação (Moura, 2022). Em sua trajetória, o ensino de jornalismo delineou um percurso formativo para seus cursos, como revelaram os pioneiros que seguiram por este caminho – Danton Jobim, Luiz Beltrão, José Marques de Melo e Eduardo Meditsch, respectivamente, a partir da Universidade do Brasil (tornou-se Universidade Federal do Rio de Janeiro), Universidade Católica do Recife, Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Santa Catarina. Quatro obras organizadas por Meditsch (2018, 2020, 2022a, 2022b) são as referências atuais para a pedagogia do jornalismo.

A proposta pedagógica de Jobim situa o ensino de jornalismo num espaço dialógico para a vivência de um currículo

interdisciplinar e integrado com abordagens humanistas que leva o jornalista a aperfeiçoar a cidadania diante de eventos históricos e de questões éticas (Avanza, 2007). Jobim (1964) compreendia a escola, o professor-jornalista e o estudante como responsáveis pelo cuidado permanente com o domínio da preocupação ética. Como centro de experimentação, a escola aperfeiçoa as técnicas do mercado, articula teoria e prática e promove equilíbrio entre cultura, técnica e mediação para o estudante/ profissional, estudioso curioso frente ao acervo do conhecimento e dos caminhos a serem descobertos. O cuidado da docência passa pela escolha adequada dos métodos de ensino, planejamento com cuidado das aulas para evitar o fracasso e atenção à atmosfera de satisfação dos alunos para que aprendam com atividades criadoras e planejadas com linguagem didática.

Marcada por uma prática educativa e comunicacional, a pedagogia do jornalismo de Luiz Beltrão integrava teoria e prática, realizava sistematização do ensino, preocupava-se com a formação profissional de jornalistas e professores, e com a articulação entre a academia e o mercado (Marques de Melo, 2006). Os estudos de Gurgel (2012) apontaram que sua pedagogia conjugava um ensino de jornalismo com a formação moral e ética, humanística e prática com foco num ideário voltado para o bem comum e para a coletividade imbricada aos contextos de vida, social, econômico, político e cultural em que os fatos se deram e à conjuntura histórica do jornalismo.

Primeiro doutor em comunicação no país, com tese defendida sobre folkcomunicação na Universidade de Brasília, Beltrão criou o primeiro centro de pesquisa brasileiro (Instituto de Ciências da Informação, em Recife). O conceito era um contraponto à comunicação tradicional dada pela atividade artesanal do agente-comunicador num processo de difusão horizontalmente (Beltrão, 1980) – talvez, possamos pensá-lo como algo ancestral, decolonial e educacional. Em sua atuação no Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para América Latina – Ciespal, o autor propôs uma trilogia didática para a pedagogia do jornalismo como contribuição ao território latino-americano – *Iniciação à filosofia do jornalismo*, *Metodologia de la enseñanza del periodismo* e *técnica de jornal*, respectivamente, em 1960, 1963 e 1964.

Seus planos didático-pedagógicos partiam da visão teórica do jornalismo para chegar à aplicação do conhecimento adquirido no jornal laboratório. Ele defendia que não se pode ensinar ou aprender técnica sem praticar o exercício profissional (Beltrão, 1969; Marques de Melo, 2006). Sua atuação foi marcada por advertências em relação às graves responsabilidades para a construção do futuro do país e pela defesa de fóruns de cultura e civilização, da promoção do desenvolvimento social e econômico e da consolidação das instituições democráticas para a existência de um jornalismo livre, vigoroso e respeitado em vista de uma atuação profissional com responsabilidade social e liberdade (Beltrão, 1960). A integração aluno-professor faz conexão com o contexto

social, o cotidiano da comunidade, sendo sustentada pela ação didática estruturada com ideais, atitudes, interesses e métodos vivenciais que tornem possível a aplicação prática da aprendizagem das técnicas jornalísticas (1963).

Ex-aluno de Beltrão, Marques de Melo deu amplitude à ação didático-pedagógica e apresentou contribuições significativas a partir de suas disciplinas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, entre 1980 e 1993, sendo Eduardo Meditsch um de seus alunos. Foi o primeiro pós-doutor em Comunicação do Brasil a estudar no exterior em 1973. Com atuação revolucionária no ensino, Marques de Melo apresentou sua pedagogia da comunicação com cunho freiriano para a *educação como prática de liberdade*. Esteve à frente da criação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom, em 1977) no interior da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e do primeiro evento que acolheu a resistência dos professores que decidiram “obedecer desobedecendo” no contexto da ditadura militar e do Currículo Mínimo dos cursos de Comunicação, conforme obra de 1979, resultante dos anais do evento – *Ideologia no Poder do Ensino de Comunicação*. Num levante dos primeiros professores formados pelo Ciespal, muitos cursos adotavam o pensamento latino-americano de comunicação.

Marques de Melo (1979) apontou que as dificuldades não seriam superadas por um currículo mínimo, mas por mudanças profundas que levassem à renovação das técnicas

pedagógicas e à ampliação da prática profissional sustentada na pesquisa para romper com a dependência estrangeira enquanto desenvolveria uma tecnologia nacional em uma universidade independente, multifuncional, criativa e aberta aos dinamismos sociais e predisposta a atuar na vanguarda das transformações políticas e culturais da sociedade. No contexto, Fadul (1979) ressaltou a necessidade de uma nova prática pedagógica como subversão ao saber dominante e de relação pedagógica ativa entre professor e aluno por meio de projeto interdisciplinar para resolver a dicotomia entre teoria e prática.

À frente da disciplina *Pedagogia do Jornalismo*, desde 2007 no programa de pós-graduação em Jornalismo da UFSC, e atuando no curso de graduação desde o início, Eduardo Meditsch, hoje aposentado, é mobilizador dessas discussões em obras próprias e coletivas (2012, 2018, 2020, 2022a, 2022b). O projeto pedagógico de sua instituição é referendado por Marques de Melo, para quem este curso considera em sua identidade, a tradição inspirada por Cásper Líbero (São Paulo), Danton Jobim (Rio de Janeiro), Luiz Beltrão (Recife) e Pompeu de Souza (Brasília), dando lugar privilegiado ao diálogo teoria-prática para formar jornalistas críticos. Sua busca se volta para a afirmação do campo entre teoria, prática e ensino, e o entendimento do Jornalismo como uma forma social de conhecimento (Kronbauer; Lima, 2018; Meditsch, 2010).

No âmbito do ensino de jornalismo, Rose Pinheiro (2018) propõe a educomunicação como estratégia para lidar

com transformações tecnológicas que enfrentam o jornalista a fim de que ele saiba se colocar criticamente frente aos caminhos trilhados pelos cidadãos e restabelecer os códigos de ética para o exercício profissional pautados em valores que apontem para uma sociedade plural, democrática e igualitária. A pesquisadora pondera algo a mais para o preparo crítico, a formação ética e a apropriação do senso de sujeito (Bucci, 2000). Sugere o ensino de jornalismo num viés educ comunicativo para repensar as relações entre professor-aluno com o diálogo e elegendo como meta o processo pedagógico para formar cidadãos críticos por meio de uma gestão participativa dos processos e recursos que amplie a ambiência comunicativa.

Em sua concepção, a educomunicação “pode romper com autoritarismo, exclusões e desigualdades”, uma vez que prioriza o diálogo, o reconhecimento das diferenças e das necessidades do outro, ao mesmo tempo em que propõe o equilíbrio entre as relações de poder presentes nos processos de aprendizagem (Pinheiro, 2018, p. 126). Nos cursos de jornalismo, isso se enriquece pela ideia de reciprocidade que encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire e em sua escuta cotidiana (ele ouvia, observava e sentia).

Desta forma, os estudantes de jornalismo compreendem que os meios de comunicação são instrumento técnico e político a serviço de alguém, por isso “não são bons nem ruins em si mesmos” (Freire; Guimarães, 2013, p. 22) Para Freire (1983, p. 45), o diálogo é comunicativo e “se dá na

comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro”. Nessa perspectiva, os cursos podem propiciar uma formação que contribua para a democratização da comunicação em favor de uma sociedade mais justa por meio de ações e de componentes curriculares voltadas a este fim.

Ao integrar teoria, prática e formação universitária com interesse na cidadania, o ensino suscita vivências vinculadas ao território em três dimensões – comunicação com as pessoas, ressignificar o que é importante e dinamizar a estrutura social com um profissional comprometido com a mudança – conforme sugerido em processos implantados nos cursos de licenciatura em jornalismo no Chile. Para Lascano-Peña e Gálvez-Pereira (2019), esse aporte inovador acontece no trabalho da sala de aula, nas práticas acadêmicas e profissionais, e na pesquisa e relação com a mídia com as dinâmicas e empoderamento social.

Todas as experiências de pedagogia do jornalismo discutidas carregam em seu âmago a trajetória freiriana e apontam saberes contra hegemônicos em seu cerne, evidenciando a necessidade de ações de r-existências capazes de transformar a realidade por uma pronúncia do mundo dialógica. Como animador do ecossistema formativo jornalístico, o coordenador de curso é alguém que cuida da saúde desse espaço, estabelecendo novas relações para nova maneira de fazer gestão por meio de ações de

diálogo e da participação de protagonismo dos sujeitos. Os indicadores educacionais apresentados podem tornar o clima pedagógico-dialógico colaborativo por congregarem diferentes saberes e interesses como pluriverso e como multiterritorialidade.

Com cerne nas estratégias comunicacionais, as premissas dialógicas são fundamentais aos sujeitos dialógicos que se encontram para pronunciar o mundo por meio da extensão dialógica no território e da problematização da realidade e do conhecimento como ato para pensar a comunicação e a coparticipação. Para Freire (1983, p. 45-46), a “educação é comunicação” e se faz no diálogo, no encontro de sujeitos interlocutores em busca de significação dos significados e na relação dialógica pela inquietação, curiosidade e inconclusão (2018b).

Esta carga semântica dialógica é o cerne dos espaços formativos voltados à emancipação social e à existência do jornalismo como ação cultural, já que seus sujeitos revelam postura crítica e posicionamento político que caracterizam a ambiência coletiva. Para seu fortalecimento, apresentamos um conceito que pode ajudar em sua ampliação. Compreendemos a **dialogia educacional** como uma vivência sensível que amplia as relações de sujeitos-dialógicos no ecossistema formativo jornalístico com o cultivo das práticas pedagógico-comunicacionais fomentadas para a justiça social, a produção colaborativa, o exercício da cidadania no território educativo

e competências educomunicativas do jornalismo como emancipação cultural.

UM VIÉS DIALÓGICO E CIDADÃO PARA ECOSSISTEMAS FORMATIVOS

A formação jornalística cumpre sua missão ao contribuir para o exercício da cidadania e democratização da comunicação a partir do tripé universitário que fecunda o processo formativo por meio de práticas pedagógico-comunicacionais. Com isso, os sujeitos em formação e egressos chegam ao território educativo com uma postura dialógica para ativar a pronúncia do mundo como sujeitos dialógicos que sabem dar espaço a outros saberes, muitas vezes silenciados, em seus contextos e nas lutas de r-existências dos grupos subalternizados. Por meio de pedagogias decoloniais, como a pedagogia da diversidade, a pedagogia freiriana e a pedagogia educomunicativa, a pedagogia do jornalismo emerge com força contribuindo para a formação de um jornalista que vivencie a dialogia educomunicativa, conferindo à sua atuação uma perspectiva dialógico-cidadã.

UM MAPA COMUNICATIVO E O CONCEITO DE TERRITÓRIO USADO

Neste referencial teórico-metodológico a tríade geografia-comunicação-educação mobiliza a abordagem decolonial a partir de interesse epistemológico por Paulo Freire, Milton Santos e Jesús Martín-Barbero que se mostram voltados para subalternidade (oprimidos, cidadãos e populares) como um dever da transformação social no cotidiano. Com atenção às mutações socioculturais brasileiras e latino-americanas, Freire é inspiração para práticas dialógicas em uma educação como prática de liberdade, Martín-Barbero lança argumentos para questionar a hegemonia dos meios de comunicação pela ótica cultural/ popular e Santos aponta os interesses econômicos e perversos da globalização e os usos do território usado pelos atores sociais para a emancipação.

A trajetória cartográfica de Martín-Barbero se mescla a seu método em uma teoria da comunicação que encontra distintos saberes e se constitui por meio de epistemologia, metodologia e conceitos próprios para apreender o lugar da recepção, de resistências e de apropriação através dos usos (Lopes, 2018). Os estudos do pesquisador voltaram-se à crítica

do mediacentrismo e aos usos para compreender outro tipo de relações que os sujeitos e as culturas populares estabelecem com o texto, as narrativas, os relatos e o tempo (Rocha; La Roche, 2019).

Numa perspectiva geográfico-cultural, é possível perceber que Martín-Barbero e Santos apreendem o território pelos usos sociais da técnica, da tecnologia, da mídia, dos dispositivos, dos processos e das ações dispostas no meio técnico-científico-informacional e nos ecossistemas comunicativos da trama sociotécnica complexa e tecida por fluxos e contrafluxos de informação, além dos serviços educacionais e midiáticos e das conexões locais e regionais em diferentes escalas. Na perspectiva geográfica, isto se dá com a fusão entre técnica, ciência e informação que evidencia dimensões tecnoesfera/psicoesfera e densidades técnica, informacional e comunicacional em pontos luminosos e pontos opacos do território com distribuição desigual. Ao voltar-se para esta compreensão do geógrafo, Martín-Barbero (2004) pondera que a rapidez da aceleração carrega consigo ausência de vínculos entre tecnologias e heranças culturais, e apresenta a tecnologia como conector universal no global e não como algo externo às demandas locais ou ainda pela tecnoesfera que se apresenta como novo tipo de técnica capaz de transformar o mundo.

Os autores questionam os interesses hegemônicos, corroborando as lutas contra-hegemônicas e de r-existência nos múltiplos territórios-rede-flexíveis que coexistem pela

multiterritorialidade (Haesbaert, 2021). Na perspectiva cultural, o sensório contemporâneo é indagado nas formas de percepção e sensibilidades. Como subespaços das cidades, o curso de jornalismo é lugar propício para compreender a emergência das relações entre comunicação, política, cultura e educação, os usos dos dispositivos e aquilo que é dito, não dito ou ignorado pela mídia hegemônica.

Partindo das diretrizes curriculares e extensionistas, dos Relatórios de Desenvolvimento Humano e da Agenda 2030 (Brasil, 2013, 2018; RDH, 2020, 2023; ONU, 2015), a ida ao território como extensão dialógica torna a práxis transformadora afeita à troca de saberes, ao diálogo, à pronúncia do mundo e à interculturalidade (Freire, 1983, 2018c). Assim, outra prática jornalística pode se levantar contra aquela que nega saberes enquanto opta por uma prática comprometida com a construção coletiva de emancipação (Oliveira, 2017).

Para Santos (2020), a presença da universidade no existir da cidadania, no território usado, possibilita vivenciar um modelo cívico-territorial com respeito à cultura e à busca de liberdade com a ousadia para resistir e reivindicar. Este modelo faz do indivíduo um ser social em meio às regras de convivência e de cidadania frente à disponibilidade de bens e serviços da gestão territorial. Ao perceber integração entre cidadania, cultura e territorialidade, o geógrafo vê a cultura como herança e resultado do processo de viver que dá direito ao indivíduo de pertencer a um grupo, de se comunicar com

ele no aprendizado das relações, sendo a migração uma forma de agressão.

Imersos no acontecer solidário de um cotidiano cultural, comunicacional e educacional do território usado, os cursos são indagados pelos dispositivos das mediações e das escalas, construídos socialmente para o conhecimento de fenômenos e das estruturas (Lopes, 2018; Herod, 2011). Enquanto elemento de ordenação em relação à vida social, cultural, política e econômica, a escala apresenta diferentes sensações em relação ao tamanho e às relações de poder (Herod, 2011). Por sua vez, as escalas espaço-temporais (Haesbaert, 2019) podem ajudar a compreender as conexões curtas (corpo/urbano/regional) e longas (nacional/global) das práticas dos cursos.

No processo de construção do objeto empírico pelas práticas pedagógico-comunicacionais, o olhar se voltou para as brechas delineadas nos projetos pedagógicos e na pronúncia dos coordenadores com foco na intervenção social, intenção pedagógica, exercício da cidadania e empoderamento social e midiático, elementos que corroboram a formação em ecossistemas formativos dialógicos. O mapa das mutações culturais possibilita conhecer as redes de poder e a produção cultural construídas pelos meios de comunicação, cursos e atores sociais com atenção a suas oito mediações, três delas foram acionadas para construir esse referencial teórico-epistemológico (narrativas), para situar a existência dos cursos (tecnicidades) e sua repercussão social (cidadanias).

Nos tópicos a seguir, traçamos a trajetória cartográfica de Martín-Barbero em sua apreensão do sensorio contemporâneo pela dimensão técnico-sensorial em seus cinco mapas atualizados de acordo com as mutações culturais. Depois, discutimos as mediações a partir do espaço-temporal, coexistencial, do cotidiano e do território. A trama cotidiana das vivências, ações e práticas é acionada pela vinculação comunicacional, proposta por Muniz Sodré. Por fim, apresentamos a cartografia necessária para tatear os ecossistemas formativos jornalísticos.

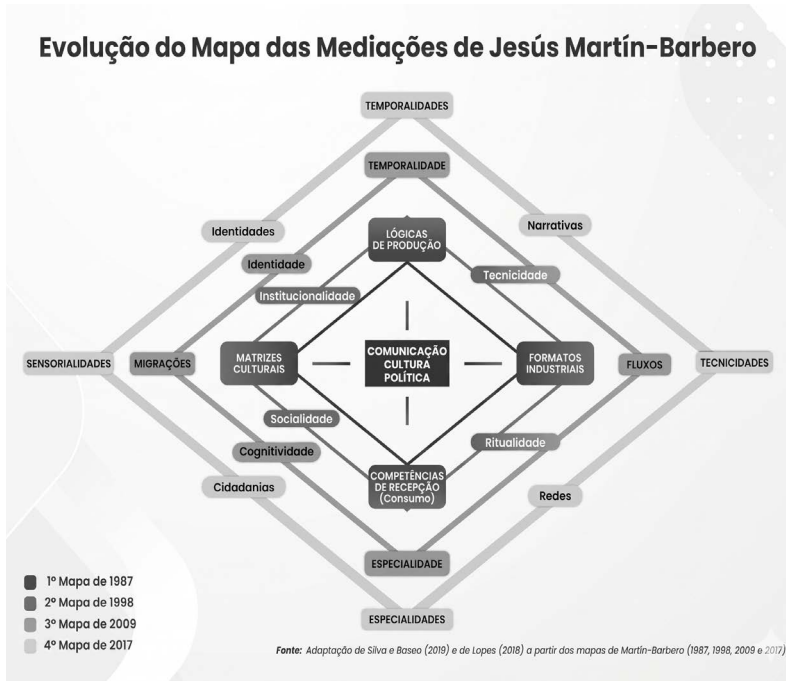
UMA CARTOGRÁFICA GEOCULTURAL

Desde o calafrio epistemológico²⁵, que deslocou o olhar do massivo para o popular e lhe permitiu ver pelas brechas os usos feitos em relação aos meios de comunicação, a trajetória intelectual e de vida de Martín-Barbero se renova em seu método cartográfico frente às mutações socioculturais. A cada mapa que se move, o autor se apropria, reinterpreta e acrescenta reflexões para reconhecer a situação pelas mediações (Lopes, 2018), pois ele habita a mutação para encontrar cartografias que expliquem a experiência cultural contemporânea da densidade cultural, comunicativa e política

25 Martín-Barbero narra sua mudança de olhar com o episódio do “calafrio epistemológico”, resultado de sua experiência de expectador de um dramalhão mexicano em um cinema popular em Cali, Colômbia, pois enquanto um grupo de estudantes dava risadas de algo considerado como “mau-gosto”, o público emocionado, ficou indignado com as risadas.

com mediações e eixos que se fazem como jogo, negociação ou tensão (Rincón, 2019), conforme se percebe nos mapa das mediações (Figura 8).

Figura 8 – Evolução e intersecção dos mapas das mediações



Fonte: Os mapas de Martín-Barbero (1998, 2010, 2017).

Sua apropriação técnico-sensorial resultou em cinco mapas (Figura 8): em 1980, o primeiro com os campos estratégicos de investigação – estrutura transacional da informação; novas tecnologias da comunicação; e comunicação alternativa e popular; o segundo aparece em *Dos meios às mediações* em 1987; os mapas de 1998, 2009 e

2017, atualizados nos prefácios de edições espanholas (1998; 2010) e na coletânea celebrativa dos 30 anos da obra seminal (Jacks; Schmitz, Wotrich, 2019) que, por sua vez, historiciza cada mediação, sendo os últimos conhecidos em entrevista a Mauriluce Moura e a Omar Rincón.

Nos últimos mapas o enfoque são as mutações culturais contemporâneas. O interesse dos mapas era pelas mediações culturais da comunicação (1987) e mediações comunicativas da cultura (1998). O segundo mapa possibilitou compreender as mediações “lógicas de produção” (LP), “formatos industriais” (FI) da comunicação, “matrizes culturais” (MC) e “competências de recepção ou consumo” (CR), embora as submediações apareceriam apenas no final dos anos 1990: “socialidade”, “ritualidade” e “tecnicidade” que substituíam “temporalidade social”, “cotidianidade familiar” e “competência cultural” da obra de 1987. A representação gráfica traz as mediações mais próximas da produção midiática na parte superior e da recepção mediática na parte inferior, permitindo averiguar os interesses hegemônicos dos meios, tempos da televisão e cotidianidade pelas mediações LP, FI, MC e CR. Nas décadas seguintes, a tensão encontra-se nas mediações “tempo”, “espaço”, “fluxos” e “migrações”; e “temporalidades”, “espacialidades”, “tecnicidades” e “sensorialidades” mais tarde.

O tensionamento atual do mapa se concentra nas mediações “narrativas”, “identidades”, “cidadanias” e “redes”, expressão de vivências, sensibilidades, afetos e trocas frente aos novos modos de estar juntos na cidade educadora.

Seu histórico demonstra que as “narrativas” emergem das “temporalidades” em consonância com as “tecnicidades” num lugar antes ocupado pela “tecnicidade” que mediava “LP-FI” e os “tempos” e os “fluxos”. As “identidades” emanam das “sensorialidades” no “tempo”, tendo estado na mediação “tempos” e “migrações” quando substituiu a “institucionalidade” que mediava “LP-MC” a que os sujeitos estavam subordinados. A “tecnicidade” coloca a produção como contraponto à recepção por capacidade de inovação diante das mensagens midiáticas.

Na dimensão espacial, “espacialidades” e “sensorialidades” suscitam as “cidadanias” no lugar da “socialidade” que mediava “MC-CR” na trama de relações cotidianas e práxis comunicativa dos atores sociais em suas relações com o poder, seus modos e usos coletivos, pois as “MC” ativavam e moldavam o *habitus* que conformavam as diversas “CR”; assim como em “cognitividade” que mediava “espaços” e “migrações” surgindo de novas estruturas cognitivas. As “redes” surgem do encontro com as “tecnicidades”, tomando o posto da “ritualidade” que mediava “FI-CR” e fluxos/espaços regulados no “tempo-espaço” (cotidiano, meios) e nos usos sociais dos meios, das múltiplas competências e das trajetórias de leitura das gramáticas dos “FI” (olhar, escutar, ler, interagir, comentar, compartilhar) sustentadas pelo nexos simbólico da comunicação (memória, ritmos e formas, cenários de interação e repetição).

No âmbito deste trabalho, aplicamos o quinto mapa em interlocução com dois anteriores pela transversalidade das mediações. Além das obras citadas, *Ofício de cartógrafo – travessias latino-americanas da comunicação na cultura* demarca seu lugar de fala, pesquisa e apropriação latino-americana e *A comunicação na educação em sua inter-relação na sociedade contemporânea*, publicadas em 2002 e 2014, trazem importantes considerações. Recorremos à entrevista concedida a Maria Immacolata Vassalo Lopes (2009) e ao artigo sobre *A teoria barberiana da comunicação*, de autoria dessa pesquisadora. Rincón (2019, p. 263-266) contextualiza o sensorio e a mutação cultural como figuras de linguagem para observar a experiência humana pela sensação, percepção e interpretação da experiência cultural, audiovisual e das múltiplas linguagens da comunicação que instigam novos modos de escrita e contemplam “identidades, políticas, corpos e migrações físicas e culturais”.

Para Martín-Barbero (2004), o sensorio contemporâneo evoca aquela sensação percebida por Walter Benjamin nos anos 1930 de “espírito de época” que alterava as formas das relações dos sujeitos com as tecnologias, sua percepção da arte e da comunicação e sua experiência social em relação aos usos das técnicas, aos tipos de experiência e a outros modos de acessá-las. Benjamin vem sendo redescoberto nos estudos decoloniais por suas conexões que indagaram o cultural, o político, o social e o estético num novo sensorio envolto em múltiplas temporalidades. Para Martín-Barbero (2010a), o autor

é o pioneiro de uma experiência comunicacional que estrutura a vida social em direção à construção de outros cenários necessários para realidades, interesses, saberes e resistências.

Com o mapa noturno²⁶, as mediações indagam a dominação, a produção e o trabalho pelas brechas, prazer, situações e sujeitos buscando pistas para desvendar a realidade cotidiana, explorá-la ou mesmo tatear no escuro (Martín-Barbero, 2004). Seu pensamento transdisciplinar e seu método cartográfico é estratégico-rizomático, permeado por abordagens, campos de força e relações, movimentos e processos, como se percebe nas metáforas que aguçam seu olhar e migração conceitual que recorrem a Edgar Morin e Zigmunt Bauman para compreender a sociedade contemporânea; a Benjamin e Merleau-Ponty, para a sensorialidade; a Maurice Maus e Roland Barthes, as dimensões de ritos e mitos; e a Arjun Appadurai, para o pensamento pós-colonial (Lopes, 2018).

Em seu emaranhado cartográfico, os mapas são como rizomas que atuam como devir no processo de construção do conhecimento a partir de múltiplas possibilidades, de conexões e de linhas que se entrecruzam em temporalidades e ramificações (Deleuze; Guattari, 1995). Herschaman e Fernandes (2014) sinalizam que uma rede rizomática é

26 O autor apropria-se da expressão *mapa noturno*, contida na obra *Voo Noturno*, do escritor e ilustrador francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Na obra são narradas as aventuras do piloto Fabien e do radiotelegrafista Pellerin em voos à noite do serviço de correio aéreo na região sul da América e sua ligação com a Europa. Utilizam apenas mapas, telégrafo, bússola e o horizonte, ou seja, a cada voo enfrentavam muitos problemas.

construída pela vivência de interações abertas pelo contato e diálogo na constituição de identidades a partir de um outro modo de ser (*ethos*) e de diversidades vividas em cotidianos socioespaciais. Em alusão às coexistências culturais dos espaços do acontecer solidário, estes autores destacam que as ruas-galerias da cidade são espaço de efervescências de diversos grupos que interagem com outras redes de relações e fomentam espaços afetivos construídos pelo vivido e experimentado em espaços de socialidade e multiterritorialidade (Maffesoli, 2014; Haesbaert, 2021).

Como instrumento teórico-metodológico, o mapa das mediações traz deslocamentos do olhar voltado para a ambiência das tramas socioculturais em suas relações de saber e poder. Como instrumento geográfico-cultural, o mapa possibilita averiguar os usos técnico-sensoriais no espaço-tempo do comum compartilhado revigorado em novos modos de estar junto com as estratégias do sensíveis (Sodré, 2012, 2014, 2016). Processos concomitantes, as tecnicidades e as sensorialidades atuam no mapa e no ecossistema comunicativo com a força do par dialético tecnoesfera/psicoesfera do meio técnico-científico-informacional dada à dimensão do sensível dos espaços comunicantes, de vivências utópicas, de r-existência e de indignação.

Enquanto fenômeno comunicacional, a vinculação comunicacional afere o comum por três níveis (relacional, vinculativo e crítico-cognitivo ou metacrítico). Para Sodré (2014),

isto revela aspectos visíveis do comum, dimensões ocultas ou apagadas da realidade histórico-social e do estar-no-mundo da tecnologia e do mercado num cotidiano constituído por vivência conectadas em redes técnicas que levam a conhecer o “modo de ser” e à recriação da tecnoestética do *ethos*. O autor pontua, ainda, a atitude compreensiva que possibilita conhecer as relações sociais pelos fluxos informativos e pelas trocas hegemônicas, sendo o nível vinculativo a condição originária do ser atravessada pelo comum, este último nível como síntese dos outros. Isto nos aproxima da proposta da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) que aliada a este mapa ajuda a olhar as práticas pedagógico-comunicacionais vinculadas pelo sensível/afeto.

MEDIAÇÕES EMBRICADAS NA DIMENSÃO ESPAÇO-TEMPORAL

O olhar sensível e a atenção aos fenômenos existentes fazem de Martín-Barbero um ser experimentado em espaços historicizados. Sua preocupação é com as identidades que se alteram com novas percepções, novas sensibilidades e novos modos de estar junto propiciadas pelas tecnicidades. O movimento tecnicidades-sensorialidades-temporalidades em conexões curtas com corpos-território e múltiplos territórios fazem emergir as mediações de identidades e das narrativas, antes marcadas por institucionalidades. Das conexões longas

surgem as mediações das cidadanias e das redes enquanto se movimentam as tecnicidades-sensorialidades-espacialidades, onde antes eram despertadas as mediações de sociabilidade, cognitividade e ritualidade.

Temporalidades e espacialidades são mediações que trazem em si as noções de tempo, temporalidade, espaço e espacialidade para uma dimensão histórico-narrativa e geográfica, conforme apontam os autores que as discutem na coletânea comemorativa. Em Martín-Barbero, o contemporâneo apreendido transita por múltiplas temporalidades para cartografar o terreno fértil, resistente e diverso, num movimento que relaciona o sensório contemporâneo com a experiência de modernidade heterogênea e mestiça (Rocha; La Roche, 2019). É possível ver dois tipos de espacialidades em seu percurso territorializado, seja no recorte espacial latino-americano (cognitiva) ou na dimensão espaço-temporal da cultura popular em espaços de proximidade e de relações sociais dos sujeitos (epistemológica), na constituição das identidades, individuais e coletividades em processos sociais de contradições, de disputas, de avanços, de organização e de resistência (Felippi; Villela; Silveira, 2019).

Para Martín-Barbero, as múltiplas temporalidades possibilitam ver as transformações do tempo, os usos sociais e os ritmos da vida humana no cotidiano popular pela maneira como os sujeitos recebem e se apropriam de conteúdos midiáticos e de como as temporalidades se entrecruzavam

nas mediações sociais, técnicas, políticas e culturais para repensar a vida social, cultura digital e a interação social e midiática. Pesquisadoras como Nilda Jacks e Daniela Schmitz (2018) destacam esses processos percebidos pelo autor nas identidades sociais latino-americanas em diferentes temporalidades (o atraso e a carência) a que ele denominou por “destempos”, pois cada tempo apresenta seus efeitos, diferenças e pluralidade cultural.

A lógica da homogeneização capitalista é confrontada pelo interesse apropriativo da densidade das culturas populares como espaço de conflito profundo e da dinâmica cultural. Para Martín-Barbero (2018), esta vivência híbrida requer percepção cultural e comunicativa do consumo e dos modos de vida distintos (indígena, rural, urbano, folclore, popular, massivo) na teia de miscigenação e de formações do urbano/massivo e nas descontinuidades culturais das ações sociais e estruturas do sentimento, memórias e imaginários. Rincón (2018) pondera sobre a distinção entre usos de aparatos técnicos nos fluxos de conectividade e vínculos entre culturas para a constituição de novas identidades e experiências no tempo-espço que são experimentados em temporalidades simultâneas.

Em Martín-Barbero (2014b; 2017), as experiências no tempo-agora e na era do sensível propiciam novas temporalidades que rompem com antigas fronteiras (pertencimento, saber) e levam a crises e transformações nos âmbitos familiar, escolar e político que alteram modelos

de sociedade e a cultura política por dentro. Para ele, isto é perceptível na cultura juvenil, pois os jovens se tornam protagonistas da “des-ordem cultural e de deslocamentos políticos” como novo tipo de comunidade mundial desestabilizando a experiência da autoridade letrada enquanto eles habitam a pluralidade cultural, estando às margens da cidade, e acompanhando as transformações, sabem articular técnica e cultura e pluralizar as escritas existentes pelo cânone hipertextual como um rascunho permanente.

Ainda no âmbito da cultura dos jovens no espaço-tempo frente às mudanças técnico-perceptíveis, Martín-Barbero indaga a sensorialidade de Benjamin (1989), os tempos destes em Margareth Mead (1971), as noções de tempo e de temporalidades de Paul Ricoeur (1994) e as formações culturais arcaicas, residuais e emergentes de Raymond Williams (1975). Para ele, as múltiplas temporalidades se realizam nos lugares de mediação das ações dos sujeitos pelos usos, consumo e práticas diferenciadas nas espacialidades que são distintas (bairro, casa, feira, cidade, cotidianidade familiar, culturas populares, urbanas e massivas).

Não são apenas metáforas, os conceitos geográficos perpassam sua obra, de acordo com a obra comemorativa dos 30 anos. Espacialidades são compreendidas como produto social e condição do devir no espaço de realização dos sujeitos e no território como lugar de apropriação. Para Martín-Barbero (2018, p. 26-27), as múltiplas espacialidades

surgem no espaço habitado (corpos, território e cotidiano), imaginado (identidades e relações sociais), produzido (*urbanías* e cidadanias) e praticado (construções, sujeitos). Nos espaços habitado e produzido, os laços temporais e os rituais festivos são renovados e densificados pelas tecnologias que ressignificam as ações humanas e os produtos espacializados nas novas sociabilidades. Relações sociais e interações socioculturais se (re)produzem em espaços físicos, simbólicos, privados, públicos, locais, nacionais, globais e simultâneas, fazendo emergir múltiplos espaços que dissolvem espaços territoriais e sacodem temporalidades. As práticas e os artefatos culturais em apropriação estão em estreita relação com os sistemas de objetos e de ações enquanto resultado de apropriação da produção do lugar, realocado pelas práticas populares e ancorados em memórias, ritmos, formas e cenários de interação e repetição.

MEDIAÇÃO COEXISTENCIAL OU MEDIAÇÕES TECNO-SENSORIAIS

Como processos concomitantes no cerne de sua cartografia, tecnicidades e sensorialidades estão relacionadas à percepção das mutações culturais e às intenções de usos da tecnologia e do par dialético tecnoesfera/psicoesfera. São temáticas vinculadas a concepções filosóficas e psicológicas. Com origens grega e latina, respectivamente, a técnica (*téchne*)

faz referência ao saber-fazer algo com o propósito de mediar um problema e um fim almejado, enquanto o sensorio e sensível (*sensorium*, *sensus*) se referem às sensações perceptíveis do sistema sensorial externo (audição, olfato, paladar, tato, visão) e interno (postura e expressões faciais), se perfazendo frente ao tempo-espaço, sensorio e técnicas/ tecnologias.

Mesmo vinculada aos conceitos de técnica e tecnologia, a tecnicidade se constitui pelos usos e intenções na aplicação de saberes tecnológicos e relações socioculturais como contraponto às dimensões de recepção, como elo entre os meios e os sujeitos. Com capacidade inovativa para as tecnologias e a convergência midiática, esta é uma dimensão estrutural da cultura que possibilita novos modos de percepção e linguagem, sensibilidade e escritas, formas de ver, relações com os meios que estimulam novas práticas e olhares para as relações sociais e sobre os produtos midiáticos (Martín-Barbero, 2010a).

O mergulho nas obras do autor em busca das tecnicidades e das sensorialidades foi realizado por Pieniz e Cenci (2019) e John, Ribeiro e Silva (2019). A primeira apareceu como mediação para operar percepções e destrezas discursivas no terceiro mapa, com caráter estrutural de mediação tecnológica em *Ofício de cartógrafo* e mediação na mutação cultural nos últimos mapas, sendo que no quinto se torna eixo transversal. O potencial estético e sensorial dos produtos midiáticos amplia as perspectivas de recepção dos fenômenos e das possibilidades nas experiências históricas dos sujeitos.

Distante do tecnicismo, a tecnicidade é uma mediação reflexiva que orienta as decisões sobre a cultura para desvelar a produção do poder-fazer humano, corroborando o conceito de humanização da técnica que pensa os efeitos da técnica/tecnologia na cultura com ética (Jonas, 2013) e ajuda a discutir o pós-humano e as tecnologias aplicadas à vida que impactam o *modus vivendi* (Oliveira, 2014). Pelas sensorialidades, compreendem-se as relações dos sujeitos com as narrativas midiáticas, o mundo onde estão vivendo e as experiências vividas com afeto, sentimento e emoção.

Seja como mediações ou hipermediações (Scolari, 2008), as tecnicidades averiguam as mutações comunicativas e culturais do sensório contemporâneo e da vida social na trama tecnológica, mediatizada e convergente. Elas possibilitam perceber as novas linguagens para ler, ver, compreender e explicar as mudanças que suscitam novas maneiras de apreender, ainda produzem novas sensorialidades que recuperam as dimensões do humano, emocional, cultural e sensível. Uma pedagogia do sensível suscita novos sentidos para os fenômenos e suas possíveis relações com o lugar que os sujeitos ocupam e reivindicam no mundo, com as múltiplas linguagens do audiovisual que se efetivam numa articulação entre o que se percebe (sensório) e a tecnologia. A partir das estratégias do sensível em torno do afeto, política e mídia (Sodré, 2016), os vínculos nos espaços do ser-fazer-conviver podem ser ampliados.

A existência pelo comum compartilhado e as estratégias do sensível são o lugar das vivências de sujeitos em interlocução e em apropriação nas relações apreendidas pelas mediações. Por meio da intencionalidade comunicativa, possibilidades interpretativas e diferentes sentidos surgem de acordo com os contextos vividos e apropriados, levando à reelaboração de discursos midiáticos para desmistificar a voz hegemônica dos meios, ampliar o poder de ação e a criação de um saber coletivo (Silva; Baseo, 2019). No mapa rizomático, as mediações coexistem na realidade das práticas de comunicação e movimentos sociais em distintas temporalidades e pluralidade (Martín-Barbero, 2010).

Como as formas mestiças dos meios estão imbricadas em mutações comunicativas e culturais, a tecnicidade elucida o cenário e suas repercussões nas práticas sociais mediatizadas. Em contexto de convergência, de migrações populacionais ao redor do mundo e dos fluxos de informação nos meios digitais surgem identidades emergentes, novas formas de cognitividades e rituais de convivência, ritmos de vida e relacionamentos, assim como as mediações se afastam dos polos emissor/receptor para dinâmicas de novas estruturas cognitivas e multiplicidade de formas de apreender os conteúdos midiáticos vinculados aos usos sociais dos meios e mediados pela tecnicidade.

DAS IDENTIDADES ÀS NARRATIVAS, MEDIÇÕES COTIDIANAS

Na obra do autor, as identidades estão ligadas às técnicas, já que os aparatos provocam alterações nelas pelas migrações populacionais e fluxos digitais e virtuais. Processos e narrativas, que substituíram a mediação de técnica, se revelam em estratégias de comunicabilidade, incorporando ritos e significados associados a valores coletivos nas práticas sociais com ritualidade própria. As técnicas se voltam para as inovações da produção e modos de afetação das linguagens midiáticas que transformam o material discursivo e o ambiente de sua procedência. Em comum, elas habilitam para argumentar, expressar, criar e comunicar com formas materiais, modos e expressões da linguagem.

As narrativas apareceram apenas no último mapa como mediação e as identidades substituíram as institucionalidades nos últimos mapas, levando Silva e Baseo (2019) e Sifuentes e Zanini (2019) a buscarem elementos reveladores de sua presença na obra do autor. Como necessidade humana, as narrativas estão engendradas na complexidade social da criação, recriação, leitura e releitura em temporalidades distintas que se entrecruzam aos processos comunicacionais das práticas e se ocupam de fragmentos, ritos e repetições. Sua construção surge de processos históricos em espaços de luta e politicamente situados, afetando o sujeito que passa a

viver uma integração parcial e precária das dimensões que os conformam.

Seu conceito aponta que a construção/negação social das identidades, sendo um fenômeno que se dá como acontecimento no tempo-espço, pode estar vinculada a estereótipos e marcas negativas (Goffman, 1982; Geert, 1989; Foucault, 1988). Essas marcas aparecem na legitimidade para reconhecer-se e fazer-se reconhecer, também nos processos de poder, disputa, interação e percepção que surgem de rupturas e alterações de seu conteúdo, negociações; e processos dinâmicos e inacabados que resultam das relações do indivíduo com a sociedade, suas experiências sociais consigo mesmo ou nas construções hegemônicas de poder na interação da vida cotidiana. Inclusive, podem se efetivar em saberes negados.

Mesmo não tendo integrado as mediações comunicativas da cultura quando passaram a reger o mapa, as identidades estavam nos processos socioculturais até se tornarem múltiplas para mediar tempos, sensações e migrações, provocando alterações na identidade cultural, na percepção e sentido e nas contradições entre identidades e fluxos globais em suas narrativas identitárias. De um lado, Jacks (1999) afirma que estudar a recepção é o mesmo que estudar as identidades, de outro, Ronsini (2010) destaca os elementos de sociabilidade presentes nelas para o embate entre o consumo de representações midiáticas e a experiência da mídia e relações sociais da vida cotidiana dos sujeitos.

Em contextos de globalização e indo em direção às identidades, as tecnicidades reconfiguram subjetividades e socialidades e seu reconhecimento gira em torno de processos de afirmação ou de negação em embates, conflitos e laços sociais (Martín-Barbero, 2010a). O autor ainda destaca que compreendê-las exige analisar as crises das formas de comunicação discursiva como lugar da identidade e da necessidade de construir discursos de experiência que eliminem os déficits de legitimação nos discursos anônimos que nos são dirigidos (Martín-Barbero, 2002).

Do ponto de vista das narrativas, Martín-Barbero é reconhecido por sua reflexão teórica latino-americana e narrativas próprias, singulares e híbridas (Rincón, 2018) com um pensamento que incorpora a perspectiva de diversos autores para ampliar as narrativas que se ampliam com novas linguagens e códigos da tecnologia digital, convergência, interatividade e hipertextualidade em torno das etapas, dos encadeamentos, da linguagem, da significação e da simbolização da dimensão estrutural hierarquizada (Barthes, 2001). Nele, a narrativa histórica situa o passado e abre-se ao presente como espaço de possibilidades (De Certeau, 2008). De Benjamin (2012), recupera a narrativa como um fenômeno social que resulta da sabedoria da existência transmitida oralmente e recriada pela memória comunicada para a audiência, além de incorporar as experiências dos ouvintes à narração. De Ricouer (1994), as expectativas e experiências dos leitores vem para criar novas formas narrativas e

revitalizar a cultura da arte de narrar como uma metamorfose da narrativa em transnarratividade e contextualidade.

Para Martín-Barbero, a noção de narrativas está relacionada com aquela de ritual que se refere ao conjunto das experiências cotidianas, do circuito e da repetição, em que os modos de narrar se aproximam do melodrama que leva o povo a se reconhecer no drama. Este processo dialógico e de negociação descentra o fluxo comunicacional em outro espaço capaz de prover diferentes formas de cultura. Ele considera que a arte de narrar articulada à ritualidade inauguram novas maneiras de estar junto e reinventam cidadanias atravessadas por narrativas que conjugam bens simbólicos e processos comunicativos pela sensibilidade que possibilita reinventar a corporeidade e a gestualidade e compõe a comunicação cotidiana presidida pelo simbólico e imaginário.

Ao correlacionar narrativa e cartografia com práticas socioculturais, Cameron (2012) e Seeman (2014) têm apresentado o potencial metafórico do mapa e de ferramentas cartográficas para revelar tramas e enredos, levando textos e mapas a serem concebidos como narrações e os geógrafos como contadores de história. Estes autores reconhecem metáforas e cartografias como possibilidades para aproximar os geógrafos às narrativas, estreitando ainda mais os laços que vimos pontuando entre Martín-Barbero e Milton Santos pelas geografias da comunicação.

Em sua essência, o termo remete a enunciado, ato ou modo de relatar e se manifesta no texto narrativo e nas narrativas históricas e ficcionais (Charaudeau; Maingueneau, 2004; Ricouer, 1994). Pelo discurso poético, a narrativa de ficção tem a pretensão de descrever a realidade sob estruturas simbólicas. A narrativa histórica se volta para uma sucessão de acontecimentos da realidade histórica, considerando regras científicas e o cotidiano para se remeter ao empírico e pretextual em que o narrador apresenta os fatos.

DAS CIDADANIAS ÀS REDES, MEDIAÇÕES PARA TERRITORIALIZAR

Cidadanias e redes referendam os ecossistemas comunicativos no espaço-temporal de embates entre os interesses hegemônicos e as múltiplas formas de resistência no sensorio em mutação. Em relação à cidadania, Bonin e Morigi (2019) destacam que os modos de construir identidades ampliam o campo da cidadania vinculado aos direitos dos povos, culturas, raças e gostos, e à apropriação tecnológica pelos setores subalternos que com suas cosmovisões enfrentam os desafios em cenário de emergência social. Brignol, Cogo e Martínez (2019) ponderam que o vínculo entre estas mediações, potencializado pela tecnicidade, amplia a cidadania cultural nas redes sociais com múltiplas possibilidades de expressão e de empoderamento, visto que Martín-Barbero considera o paradigma das redes, as inovações culturais e os usos sociais

imbricados aos espaços dos meios de comunicação como espaço chave das múltiplas redes de poder e produção cultural intermediados pela tecnologia.

Muitos têm se apropriado das redes para seus relatos e aproveitam as oportunidades dessa convergência para elaborar narrativas emergentes através da tecnicidade digital. Para Martín-Barbero (2004, 2010b, 2011, 2014b), este novo espaço comunicacional é tecido por conexões, fluxos e redes, menos por encontros e multidões como ampliação da inteligência coletiva. Está ligado ao direito de ser relacional e cooperativo, de existir/contar socialmente e de informar e ser informado (falar/ser escutado, ser visto/escutado), carrega em si, chances para potencializar as estratégias de intervenção e de políticas públicas para reduzir as distâncias, ampliar a integração sociocultural e renovar a interculturalidade, assim como de reconhecer os movimentos sociais e dar visibilidade a suas lutas, práticas culturais e processos de comunicação por produção midiática diferenciada, ativa e cidadã.

Desde sua origem, as redes conectam atores reunidos em suas relações e trocas por conectividade na cultura digital (conhecimentos e usos) e na cibercultura (usos efetivados). Considerando esse ponto, Brignol, Cogo e Martínez (2019) apontam sua complexidade ao mesmo tempo em que propiciam espaços de empoderamento, de construções e de criatividade que envolvem os atores sociais em sensibilidade, relações sociais, narrativas, instituições políticas e mobilização social. Das primeiras comunidades virtuais nos anos de 1990,

hoje os ambientes de convergência e as redes informacionais disruptivas revelam disputas que permitem popularizar, ampliar e visibilizar as ações sociais. Essa perspectiva sociocultural e comunicacional das redes privilegia interações e práticas de recepção e o consumo de tecnologias por setores e movimentos sociais articulados a espaços locais, nacionais e transnacionais, reordenando as temporalidades de acesso e uso e as instâncias de produção e consumo.

É possível perceber presente no autor, os fluxos da sociedade-rede que provocam alterações nas estruturas comunicativas e transcendem os limites territoriais, causando disfunção sistêmica entre o global e o local, o público e o formal (Castells, 1999, 2009; Appadurai, 2004). Com seus condicionamentos e desigualdades, a nova trama de territórios, atores, contradições e conflitos repercute nas mudanças de percepção, identidades e narrativas identitárias e atuam na reconfiguração dos modos de pensar as relações, em outras formas de saber e em novos modos para intervir na realidade (Martín-Barbero, 2004). Diante das elites que habitam o espaço atemporal das redes e dos fluxos globais, muitos habitam o espaço/tempo local deslocado de suas culturas, refugiando-se na lógica do poder que produz identidade (Martín-Barbero, 2002).

Para Martín-Barbero (2010b, 2014b, 2011), as dinâmicas do espaço comunicacional mediado pelas redes reconhecem estes novos modos de vivência pelas dinâmicas do espaço que impactam a lógica das fronteiras geográficas

e simbólicas e reorientam os modos de leitura, escrita e produção do conhecimento como produção coletiva de saberes compartilhados por brechas cognitivas socialmente construídas e pelas possibilidades de diálogo. As experiências do sensível se efetivam na emancipação social, cultural e política em sujeitos comunicantes e suas renovadas relações para a reinvenção da política e do sentido emancipatório.

No contexto das redes, os cidadãos se informam sobre seus direitos e deveres, valendo-se da cidadania como instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária capaz de promover a justiça social (Boni; Morigi, 2019). A partir da diversidade cultural e da cidadania visibilizada, os usos das redes sociais conjugam novas formas de estar junto em meio às problemáticas trazidas pelas tecnologias digitais (Castells, 2013), impactam os modos de comunicar contemporâneos e possibilitam o debate sobre sua regulação atento aos próprios princípios da internet de liberdade, privacidade e descentralização (Brignol; Cogo; Martínez, 2019). Rincón (2018, p. 76) destaca os usos e as novas formas de visibilidade e de exercício cidadão da existência estética e da narrativa do “comunico, logo existo!” (*celebrities*) associada a uma visibilidade descompromissada.

Para Martín-Barbero (2004, 2009a, 2014, 2017), a experiência audiovisual afetada pela revolução tecnológica se manifesta nos usos sociais diferenciados nos espaços público e privado, sendo o espaço público um lugar problematizador da cidadania em torno de temas controversos, de posições

distintas e de participação democrática em defesa de direitos culturais e sociopolíticos que se tornam intervenção, articulação locais, criatividade social e mobilização como protesto. A educação é convocada a participar deste processo como dimensão chave para potencializar habilidades e competências dos sujeitos, incentivando a criatividade dos processos de aprendizagem com vistas ao aprimoramento da cultura participativa. Isto favorece aos sujeitos comunicantes a construção da cidadania e de saberes compartilhados pela experiência constitutiva e tecnologia digital em regimes de sensibilidade.

A cidadania está relacionada à performance dos atores, às políticas de reconhecimento das identidades e à diversidade cultural imbrincada em usos sociais no espaço-temporal e interação cultural dos atores que estão situados, espacialmente, e construindo estratégias de empoderamento, tendo o direito da cidadania como expressão, participação, emancipação humana para suscitar novos tipos de sujeitos políticos (Martín-Barbero, 2009a, 2009b, 2009c). Para o autor, a comunicação é dimensão constitutiva da vida cultural que dá visibilidade às cidadanias no encontro de culturas pelo vínculo da diferença, da diversidade, da alteridade e da interculturalidade. São as lutas cidadãs contemporâneas por valorização das culturas e das identidades culturais que levam a práticas renovadas de cidadania no processo de apropriação dos sujeitos no campo cultural e de sua relação com os meios de comunicação.

Em sua essência, o conceito de cidadania está relacionado a contextos históricos e sociais com vínculos territoriais

estabelecidos pelos direitos civis, sociais, culturais, humanos, de solidariedade e de fraternidade (ONU, 1948; Bobbio, 2004). Do caráter excludente do período greco-romano, a cidadania que passou por conflitos e embates de diferentes grupos sociais, se efetivando na participação de movimentos sociais e nas lutas pelo bem-estar econômico, educativo, político e do ócio. Como um direito humano, a comunicação amplia os espaços de cidadania em defesa da vida e para a denúncia dos direitos desrespeitados.

A perspectiva do estar junto que leva à socialidade com a partilha de sentimentos comuns nas ações e relações grupais (Maffesoli, 2014) também leva à percepção deste lugar sensível como ciber-socialidade onde se fundem tecnologia e social (Lemos, 2002) e lugar simbólico das trocas de experiências e de compartilhamento de gestos em novos modos de estar-junto (Susca, 2019). No contexto dos múltiplos territórios e múltiplas manifestações, o conceito de tribalismo de Michel Maffesoli (2014) surge como expressão vivenciada no cotidiano por pequenas tribos com sentimentos e experiências que os levam a serem reconhecidos em seus rituais e signos numa rede de comunhão de sentidos e significados compartilhados que alude à metáfora *A ponte e a porta*, de George Simmel (1996), expressando a ambivalência vivida pelo acesso e pela ligação, que une e separa mundos.

Para o autor, o tribalismo está fundado nas noções de comunidade emocional, potência, socialidade, policulturalismo e proxemia como dimensão do estar-junto expresso pelos

rituais e signos de reconhecimento para a comunhão de sentidos, sentimentos e significados como comunicação (Maffesoli, 2014). Para ele, o paradigma das redes é uma reatualização do mito da comunidade em pequenas tribos que nos obriga a repensar a relação que une o lugar e o nós. Fernandes (2007) argumenta que os canais comunicativos das redes permitem encontros e reconhecimentos das tribos urbanas em suas ambivalências, sendo que são os pequenos rituais da existência cotidiana do compartilhar as relações que levam à construção do *ethos* de sua consciência (eu sou), de sua representação (o que compartilha com os outros) e que representa o mundo racional, emocional e afetivo.

Há inúmeros pontos aproximativos de Martín-Barbero com Milton Santos (2005, 2019) como as perversidades da globalização que instigam formas de resistência e levam os atores a se levantarem para romper com a exclusão e reinventar possibilidades de futuro, assim como as lógicas que confrontam o espaço das redes e o espaço banal, e na plenitude da cidadania, pois o sujeito só é cidadão se o lugar lhe der condições para tal no acontecer solidário hierárquico. Para Martín-Barbero, a lógica do interesse comum perpassa a participação das comunidades nas decisões que afetam suas vidas, suas sensibilidades e suas diversidades enquanto expressão cultural que ganham proporção com a lógica das redes que fundamentam modos de comunicar e superam o tecnicismo e o pessimismo cultural.

PRÁTICAS PEDAGÓGICO- COMUNICACIONAIS

Fomentadas por estratégias comunicacionais, as práticas pedagógico-comunicacionais despertam os sujeitos para o envolvimento no ecossistema formativo. A aplicação do mapa das mutações culturais sobre os cursos de jornalismo possibilitou averiguar as decisões do projeto pedagógico de curso e as informações fornecidas pelos coordenadores, no formulário em preparação à entrevista, confirmadas na entrevista. Na perspectiva de Kaufmann (2013, p. 16), instigados pelo pesquisador, os sujeitos adentram o processo de reflexividade e se empenham em “pensar e processar explicações sobre si, em construir versões de suas vidas para si num movimento de autoconhecimento que também é uma espécie de autoconstrução”. Com a aplicação do mapa a partir dos indicadores educacionais, tanto os projetos pedagógicos quanto os entrevistados sinalizavam para a dimensão dialógico-cidadã na perspectiva da ação dialógica e das mediações em sua aplicação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Jornalismo delineiam que o profissional formado precisa atuar como produtor intelectual e agente de cidadania numa sociedade democrática que exerce o papel do jornalismo como exercício de cidadania como contribuição para o desenvolvimento local, social e sustentável (Brasil, 2013). Nas recomendações deste documento, teoria-prática mobiliza a construção do conhecimento de modo participativo, interdisciplinar e com metodologias diferenciadas na formação do egresso que se tornará apto a participar ativamente da sociedade, com respeito ao regime democrático, à cultura da paz, aos direitos humanos, às liberdades públicas, à justiça social e ao pluralismo de ideias e de opiniões, ciente de que a comunicação é um direito humano fundamental.

Estabelecida na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essa formação sustenta o diálogo com a sociedade por meio de componentes curriculares referentes à produção e à aplicação do conhecimento das atividades acadêmicas de extensão (Brasil, 2018). Estas atividades ajudam a potencializar o processo interdisciplinar e transformador para garantir uma formação cidadã, crítica, responsável, dialógica e intercultural enquanto compromisso social. Com isso, a formação se manifesta alinhada às políticas de educação ambiental, às questões étnico-racial, de inclusão, dos direitos humanos e da educação indígena

em vista de um desenvolvimento social mais equitativo e sustentável²⁷.

Além do adequado registro, as atividades redirecionam a caminhada institucional por meio de acompanhamento e de sistematização. Em se tratando de vivências com a comunidade, a sistematização das experiências possibilita identificar o “porque aconteceu isso e não aquilo” (Jara, 2006, p. 17). Com sustentação epistemológica e metodologia dialética que entrecruza teoria e prática, Oscar Jara demonstra que o processo sistematizador é dinâmico, complexo e particular, sendo compreendido por meio de categorias analíticas e da sequência lógica dos passos necessários à sua execução, assim como leva à apropriação da experiência vivida e ensinamentos percebidos e comunicados. A sistematização é interpretação crítica das experiências para descobrir ou explicitar “a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo” (Jara, 2006, p. 24).

Com este panorama e fundamentação nas diretrizes curriculares e da extensão, os projetos pedagógicos possibilitam a realização de suas ações com estratégias dialógicas e cidadãs com leituras do cotidiano no território educativo à luz dos saberes freirianos, entendidos como

27 Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 9.394/1996; 10.639/2003; 11.645/2008; Res. CNP/CP nº 1/2004 e 3/2004); Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012, Res. CNE/CP nº 1/2012, Portaria MEC nº 4.361/2004; Parecer CNE/CP nº 8/2012, nº 8/2012, e Res. CNE/CP nº 1/2012); políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002, Res. CNE/CP nº 2/2012); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

exigências para mediar as ações dialógicas, as novas relações, as participações de protagonismo e a gestão compartilhada da comunicação. De maneira ilustrativa, o mapa deste percurso investigativo (Figura 7) delineou os saberes freirianos e as competências jornalísticas alinhados aos indicadores educomunicativos.

O documento orientador das diretrizes curriculares preconiza o percurso formativo partindo da realidade histórico-social para a práxis imersa nos projetos, passando pela estrutura do curso, do perfil do egresso e suas competências, dos eixos formativos e da concepção pedagógico-metodológica alimentada na inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Estes pontos foram atendidos nos cursos investigados como elementos constitutivos do processo formativo. Dada a amplitude do *corpus* e o referencial dos indicadores, a pesquisa se ateve ao processo dialógico-cidadão²⁸ – para além de uma justaposição, o termo revela um *continuum* de processos dialógicos advindos das ações voltadas à cidadania e à dialogicidade. Isto foi algo que sobressaiu no processo de escrita da tese, apontando para a dimensão dialógico-cidadã como uma dimensão chave.

Esse processo está em consonância com as práticas pedagógico-comunicacionais, uma área de intervenção que

28 A expressão não é uma justaposição de termos, mas um *continuum* que surge nos processos dialógicos em ações voltadas à cidadania ou nas ações cidadãs respaldadas pela dialogicidade. Foi algo que foi sobressaindo no processo de escrita da Tese e, que nos levou a assumir a dimensão dialógico-cidadã como uma dimensão chave.

possibilitou traçar a cartografia dos cursos por meio de quatro indicadores educacionais: ações de diálogo-identidade-união, gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração, participações de protagonismo-cidadania-participação e novas relações-redes-síntese cultural. Cada indicador está inter-relacionado aos demais, conforme demonstram trechos de 23 projetos pedagógicos²⁹, analisados em quatro categorias (diálogo, gestão, participação e relações) e subcategorias.

Partindo dos projetos, o processo interpretativo foi confirmado na fala dos coordenadores, levando-nos à análise e à apresentação dos dados agregados em três grupos regionais, sem que houvesse identificação das instituições e dos coordenadores, grafados pela letra “c” seguida de um número (c1, c2...) como forma de dar visibilidade ao perfil do curso, dos estudantes e dos professores em articulação com sua percepção sobre as pedagogias Paulo Freire (do Oprimido e da Autonomia). Mesmo com esse cuidado, optamos por divulgar alguns dados da matriz curricular e de informações da página oficial do curso, visto que são informações públicas.

O roteiro da entrevista foi organizado em três partes (desafios da gestão, práticas pedagógico-metodológicas

29 Na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), 26 coordenadores de curso responderam questões preparatórias para a entrevista em um formulário virtual. Destes, três não disponibilizaram o PPC (duas IES privadas e uma municipal) por questões internas, o que nos levou a trabalhar com 23 projetos (88% da amostra); a entrevista foi realizada também com 23 coordenadores, inclusive com uma IES que não havia disponibilizado o PPC.

e *Pedagogia do oprimido*). Realizadas entre 29/10/2021 e 10/07/2023, as entrevistas foram analisadas entre julho e setembro de 2023, tendo por base as webconferências gravadas e as anotações feitas pela pesquisadora-artesã-cartógrafa em fichas virtuais (formulário virtual) que resultaram em 226 trechos. Sustentado pelo método da entrevista compreensiva (Kauffmman, 2013), cada entrevista assistida/escutada revelava um processo de aprender, apreender e reviver as trocas com estes sujeitos (12 mulheres e 10 homens) à medida que parabenizava, indagava e comparava com sua instituição para gerar empatia diante das situações apresentadas. A entrevista *on-line* pode ser tão fecunda quanto a presencial, pois os sujeitos se dão a conhecer apesar de estarem por trás da tela do computador. Mesmo sem a visualização de corpo inteiro, sorrisos, olhares e gestos revelaram situações nos diálogos, pois o estilo oral instaura uma hierarquia de interação.

O objetivo da entrevista compreensiva é quebrar essa hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo. [...], o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa [...]. O pesquisador é o condutor do jogo, [...] O informante se surpreende por ser ouvido profundamente [...]. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber preciso que o entrevistador não tem, [...]. Assim, a troca consegue chegar a um equilíbrio [...] (Kaufmann, 2013, p. 79).

Ao final da entrevista, já com o botão de gravação desligado, alguns coordenadores revelaram insegurança diante das expectativas para a entrevista. Com a garantia do sigilo no tocante a situações de fragilidade individual e institucional, ficaram aliviados ao saber que os dados seriam apresentados de maneira agregada como regionais ou nacionais. A cumplicidade se efetivava por meio de uma conversa amigável e da parceria, pois situações vivenciadas eram comuns também à pesquisadora em muitos aspectos.

Os trechos coletados foram identificados como “o trecho bom”, isto é, “aquele que está em seu lugar exato, belo e comunicativo, e [leva a] suprimir tudo que não acrescenta nada, ou que é marginal em relação a argumentação” (Kaufmann, 2013, p. 173). Perspectiva que se aliou às narrativas, a mediação do mapa que tece a narrativa textual, utilizando aspas para registrar as expressões ou interpretar o teor de sua fala, sem alterar seu sentido. As fichas foram elaboradas em consideração aos indicadores educacionais/ação dialógica/ mediações, às mediações do mapa e situações mencionadas por meio de frases, contextos chamativos e interpretação da pesquisadora.

Seguimos as recomendações de Kaufmann (2013, p. 125-128) de que as fichas devem evidenciar a oralidade com frases pronunciadas pelos informantes e anotações de “tudo que vem à cabeça”, inclusive, fragmentando trechos mais longos sobre um mesmo tema, dividi-las em duas partes (acima o que lhe chamou a atenção e abaixo,

comentários e interpretações), isto porque as fichas são tanto um “instrumento de fabricação de teoria quanto um instrumento de recolhimento de dados”. Alimentadas por três ferramentas (gravador, caderno de fichas e plano evolutivo), o autor descreve o processo como mergulho na escuta das gravações que possibilita ao pesquisador tomar decisões constantes, avaliar se a pessoa lhe pareceu sincera, a colocar em xeque uma hipótese, a se deter na biografia do informante, num conceito ou num plano, e na possibilidade de amarrar hipóteses, construir teorias ou problematizar, pelo fio argumentativo, frases recorrentes ou contradições. (Kaufmann, 2013, p. 146).

Considerando as estratégias metodológicas para ler nas entrelinhas, as nuances apresentadas pelos sujeitos entrevistados que residem em todas as regiões e atuam em diferentes tipos de instituições, os trechos selecionados a partir de sua fala revelaram a dimensão dialógico-cidadã almejada. Estes profissionais reconhecem no diálogo, a condição para acolher a trajetória de vida dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem enquanto vivenciam suas experiências pedagógico-metodológicas, revelando seu lugar de fala e atuação como docente em disciplinas de audiovisual, telejornalismo, radiojornalismo, fotojornalismo, estágio curricular, design gráfico, semiótica; ou ainda, seu interesse por literatura, música, direitos humanos, cidadania, educação inclusiva, cultura digital, jornalismo popular, jornalismo esportivo, perspectiva freiriana.

A síntese das discussões do que foi percebido nos projetos pedagógicos e no formulário é detalhada com mais propriedade em capítulos específicos, apontando suas evidências nos indicadores de ações de diálogo-identidade-união (perfil do coordenador), gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração (estratégias comunicacionais na formação), participações de protagonismo-cidadanias-participação (ações extensionistas como empoderamento) e novas relações-redes-síntese cultural (redes acadêmicas e profissionais). Em relação à fala dos coordenadores, seu teor encontra-se, de maneira ampla, no capítulo sobre os Itinerários de formação em jornalismo, e específica, nos capítulos de itinerários de educação inclusiva, de justiça social e de educomunicação socioambiental. Em todos há pontos em intersecção que considera a práxis do ecossistema formativo jornalístico sempre comprometida com a ação cultural para a transformação do mundo pelo diálogo, pela liderança revolucionária e pela colaboração dos sujeitos envolvidos com as respostas a serem oferecidas aos territórios vulneráveis e em educativos em âmbitos local, regional e nacional.

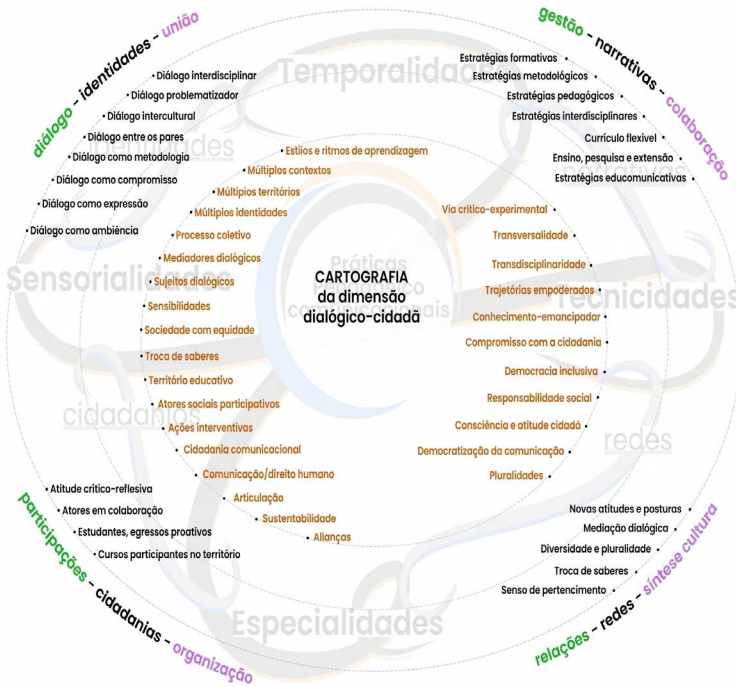
ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS CIDADÃ-DIALÓGICAS

Os indicadores educomunicativos averiguados indicaram que não há diferença significativa entre os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo analisados nas cinco regiões. Nos

documentos, a dimensão dialógico-cidadã comparece por meio da formação atenta aos preceitos dos direitos humanos e do papel social do jornalismo para a constituição de um perfil do egresso com responsabilidade social e exercício profissional com ética, aberto às diversidades e comprometido com a pluralidade de fontes para a produção jornalística.

Os dados agregados revelam a cartografia dialógico-cidadã dos cursos (Figura 9), obtida pela análise das categorias (em preto) para cada indicador em confluência (mediações, em alaranjado) como revelação da dialogicidade e vigor da atuação interventiva que busca transformar os territórios vulneráveis em territórios educativos com seus ecossistemas formativos jornalísticos. Da individualidade à transversalidade, as mediações requerem sensibilidades que emergem para a construção de uma sociedade equitativa nas mutações do meio técnico-científico-informacional do território usado, mostrando seu poder de mediação na localidade.

Figura 9 – Perspectiva dialógica-cidadã nos projetos pedagógicos



Legenda: preto, as categorias e indicadores; em alaranjado, síntese entre eles.

Fonte: Pereira (2023).

O trânsito das múltiplas identidades e multiculturalidades como corpos-território dialógicos levam os sujeitos que propõem múltiplas narrativas a atuarem em colaboração considerando os saberes pluriversos³⁰ das distintas relações de poder. Do empoderamento iniciado pela pronúncia do mundo,

30 Mais que saberes plurais, como conjunto de mundos; pluriverso cultural-natural (Haesbaert, 2020, p. 84).

as cidadanias fomentam a organização com a participação coletiva pela articulação como síntese cultural. As dimensões espaço-tempo e tecno-sensorial foram repercutidas em múltiplas redes, identidades, narrativas e cidadanias.

Como primeiro indicador, o perfil dos coordenadores e suas relações nos ecossistemas são reveladores da intenção da presença de ações dialógicas e que apontem para a união. Tanto a colaboração quanto as narrativas fortalecem estes espaços porque possibilitam a gestão da comunicação compartilhada como um indicador da dimensão processual. Seguindo nesse percurso, o indicador das participações de protagonismo dos envolvidos apontava para a efetivação do exercício da cidadania. As novas relações, novas redes e novas perspectivas surgiam no grupo levando os sujeitos à vivência do processo como síntese cultural dialógica que expurga a possibilidade de “invasão cultural”, a antítese da síntese cultural na ação dialógica freiriana.

Para “ações de diálogo-identidades-união”, os cursos utilizam estratégias como o diálogo social e intercultural, as trocas indisciplinadas e entre os pares, além de compreender o diálogo como metodologia, compromisso, expressão e ambiência. A “gestão compartilhada da comunicação-narrativas-colaboração” percebida nos projetos pedagógicos, revelou a opção por estratégias formativas, metodológicas, pedagógicas, interdisciplinares e educacionais articuladas ao currículo na indissociável relação do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste contexto, as “participações

de protagonismo-cidadanias-organização”, em colaboração e atitude crítico-reflexiva, conduzem os atores (cursos, estudantes, egressos e comunidades) a atitudes e posturas com atenção à diversidade e à pluralidade na mediação dialógica, na troca de saberes e no senso de pertença como “novas relações-redes-síntese cultural”.

As estratégias dialógicas para trocas de saberes e ações interventivas em múltiplos territórios, contextos, identidades e trajetórias vivem a comunicação como um direito humano em vista da cidadania comunicacional, democratização da comunicação e democracia inclusiva. Num processo coletivo, participativo, criativo, dialógico e colaborativo, os atores participam com empoderamento e responsabilidade social da produção coletiva do conhecimento enquanto vão articulando saberes científicos e não-científicos, saberes pós-abissais, convívio social e prática interventiva no diálogo intercultural, intersubjetivo, reflexivo, permanente e processual da extensão dialógica, educativa, libertadora e democrática.

Como facilitadores de descobertas e interação dialógica, os professores articulam teoria e prática para uma formação cidadã, inovadora e sustentável de jornalistas críticos e comprometidos com a realidade local, a pluralidade, o debate, a diversidade que se alimenta do pensamento reflexivo e crítico aberto às demandas sociais. Ao oferecer produtos e projetos de jornalismo comunitário, foi percebido que os sujeitos se tornam intérpretes da realidade, críticos de informações para qualificar e educar o público receptor para a democratização da

comunicação, de proposituras de ações comunitárias voltadas para o desenvolvimento humano e social, para a cidadania do servir à comunidade. Isto porque o ambiente formativo aguça percepções para processos interativos, sociais e de diversidade cultural, na reciprocidade para a construção de um conhecimento-emancipador por meio da mediação de gestores de processos comunicacionais e práticas comunicativas, educomunicativas e comunitárias.

A partir de um currículo flexível, a gestão da comunicação compartilhada aparece relacionada ao conhecimento, às competências, às habilidades, aos ambientes e às estratégias de mediação como via crítico-experimental do processo de ensino-aprendizagem; também como potencial transformador para procedimentos didáticos e dialógicos seja na produção jornalística laboratorial ou extensionista com visão pluralista e com ações educomunicativas, temas emergentes e transversais, considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem com metodologias de ensino apropriadas.

O pensar e o fazer pedagógico articulam as ações de ensino, pesquisa e extensão com situações planejadas que atendem as demandas locais e à diversidade social e ambiental pela extensão dialógica que levam os sujeitos do local a se apropriarem de técnicas e de saberes contidos nos projetos e produtos. Percebe-se a existência de cooperação com iniciativas jornalísticas de intercâmbio e transformação, ressignificando o compromisso ético e solidário de docentes e estudantes que são impulsionados pelos interesses e

necessidades da população e pelas políticas públicas para a comunidade local e regional.

A relação teoria-prática compareceu nas estratégias pedagógicas, metodológicas e interdisciplinares com revisão didática, pedagógica, teórica e epistêmica em relação aos múltiplos saberes formativos com característica cidadã, ética, emancipatória e que respeite princípios democráticos e defenda os direitos humanos. A ação pedagógica lapida potencialidades individuais e a curiosidade epistemológica a partir de metodologias participativas, colaborativas e comunicativas, da prática libertadora e democrática como intervenção social alcançada por uma pedagogia didática, criativa e reinventada no contexto sociocultural.

Estes projetos revelaram uma pedagogia inclusiva e interdisciplinar que se constitui em espaço de experimentação de práticas, de linguagens e de exigência dos produtos laboratoriais, de conhecimento multidisciplinar, sistêmico e aberto, e de experiências sociais e do trabalho em vista de uma aprendizagem significativa como perspicácia para o exercício jornalístico. A práxis reflexiva ultrapassa fronteiras disciplinares e se abre à transdisciplinaridade e à interação comunitária entre os sujeitos autônomos. O que foi percebido em propostas que evidenciavam a construção colaborativa e integração de experiências e projetos integradores que aprimoram as competências e as habilidades para as ações educacionais e comunitárias.

Com participações de protagonismo, os sujeitos aprimoram a atitude reflexivo-crítica para a participação (professor, estudante em formação/egresso e cidadãos do lugar) e compromisso com a defesa da cidadania, interesses coletivos, melhoria da qualidade de vida da população, respeito às diferenças e equilíbrio às múltiplas visões de mundo das fontes de informação do cotidiano. Sua consciência cidadã e compromisso ético aparece vinculado tanto a sua profissão quanto à Declaração dos Direitos Humanos com espírito criativo e atuação crítico-reflexiva na produção jornalística.

Em colaboração, os atores sociais envolvidos se mostraram atentos às territorialidades, identidades e pluralidades regionais (indígenas, quilombolas etc.), ao papel e à força da imprensa local/regional, aos debates e reflexões da comunidade local sobre suas questões com sensibilização ao voluntariado e à democracia representativa para atender as demandas regionais de informação e fortalecer a democracia e cidadania. Sobressaiu nos projetos pedagógicos e na fala dos coordenadores, a preocupação seja com os arranjos produtivos jornalísticos emergentes ou com a economia criativa de caráter pedagógico-educacional. Proativos no seu lugar de inserção, os estudantes e os egressos participam da construção de uma sociedade mais justa junto com o cidadão que busca resolver seus conflitos com novas soluções, aprimorando seu repertório formativo e as competências teórica, técnica, tecnológica, ética e estética na profissão. Nesta perspectiva formativa, o egresso

se torna jornalista sensível ao contexto e defensor intransigente dos direitos e deveres do cidadão.

Os cursos qualificam grupos sociais, no território, para práticas mediadas pela comunicação para participação nos espaços de debates públicos, além de fomentar projetos comunitários sob demanda numa perspectiva sustentável, ambiental, participativa e cidadã com o intuito de consolidar redes, parcerias e iniciativas de cooperação seja nas relações multi/inter/transdisciplinares quanto nas interprofissionais, intersetoriais e interorganizações. Pautada na pluralidade de ideias na diversidade individual e cultural, a consciência profissional e a responsabilidade social se intensificam em processos educativos, culturais, sociais e científicos com enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e de sustentabilidade.

Com isto, iniciativas inclusivas para uma sociedade mais justa e menos desigual colocam seus laboratórios para discutir o consumo em suas dimensões sociais, políticas e ambientais, promovendo reflexões e debates acerca da práxis teórico-reflexiva. A garantia da democratização das informações ambientais, assim como defender a qualidade ambiental, é um valor inseparável do exercício da cidadania que demonstra comprometimento com as realidades local/regional /nacional que impacta na transformação social voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, propicia desenvolvimento social e regional e aprimora políticas públicas.

Novas atitudes e novas posturas revelam que as relações entre os sujeitos se resignificam para construir um mundo com cidadania e ética, pois os sujeitos dialógicos vivenciam uma práxis de educação cidadã (aprendem a ser, a existir e a fazer com criatividade), enquanto se exercitam no autoconhecimento, no respeito à alteridade e às diversidades regionais, na compreensão cultural e suas manifestações, e para as questões de relevância social e interesse coletivo. Ainda foi percebido que os sujeitos dialógicos cultivam saberes, habilidades, atitudes e posturas diante dos valores democráticos para a equitativa, para a pluralidade étnico-racional e para a defesa de todos os cidadãos.

A mediação dialógica com responsabilidade social e política extensionista amplia o processo formativo e assegura o direito dos sujeitos de participar nas decisões, de intervir para a promoção da cidadania e de garantir visibilidade social, instaurando a descolonização da educação a partir de demandas territoriais. Como construtor da realidade, o papel social do jornalista se volta para as questões socioculturais com senso crítico para identificar e assimilar problemas advindos dos setores mais carentes para exercer a cidadania como instrumento de promoção da paz, do bem comum, da cidadania e da democracia por meio de processos interativos e sociais para a diversidade cultural e com estratégias de aprendizagem que provoquem conflitos.

Diversidade, solidariedade e respeito diante dos conflitos e dos discursos sociais distintos levam o jornalista a vivenciar as

múltiplas diferenças no convívio e a alteridade com as culturas populares e as identidades culturais que se expressam na pluralidade e na promoção da igualdade em vista do exercício profissional ético e inclusivo em um contexto de mutação.

Nas trocas de saberes, os conhecimentos são compartilhados e os produtos jornalísticos elaborados em consonância com as demandas locais e interesses para fortalecer a cidadania regional, abrir debates e reflexões, reforçar o direito da comunicação como um direito humano e possibilitar aos atores exercerem sua cidadania e autonomia em defesa dos seus direitos. Há, assim, a democratização da comunicação comunitária em estratégias organizativas em prol de uma agenda social pertinente ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania com a qual o curso interage com a população e estabelece redes dada a suas relações comunitárias e extensionistas para troca de saberes.

Este percurso indica que os sujeitos da comunidade interna (cursos) e externa (moradores) vivenciam um senso de pertencimento que é alcançado por meio de relações comprometidas com o bem-estar e o desenvolvimento local, social e regional pelos projetos extensionistas e o jornalismo comunitário. Ações de intercâmbio, tecnologia e inovação estão na essência das novas relações de transformação social, produção dialógica do conhecimento e disseminação via formação cidadã de profissionais éticos, críticos e empreendedores, que sejam comprometidos com o desenvolvimento social, humanístico e ambiental. Atentos

aos limites da privacidade e segurança física e psicológica dos atores envolvidos nos casos de cobertura jornalística, os cursos estão têm muito a aprofundar por sua complexidade, algo que não é aprofundado nesta obra.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM JORNALISMO

A aplicação dos elementos da ação dialógica, mediações e indicadores educacionais permitiu averiguar um viés dialógico-cidadão nos cursos de jornalismo, latente em alguns casos, que podem ser ampliados com os itinerários formativos propostos para os ecossistemas da formação jornalística. Como já explicitado, esses indicadores foram formados pela junção de um elemento da ação dialógica freiriana (união, colaboração, participação e síntese cultural), de uma mediação do mapa barberiano (identidades, narrativas, cidadanias e redes) e um elemento do indicador educacional (diálogo, gestão da comunicação compartilhada, participações de protagonismo e novas relações).

Apresentaremos na sequência, os dados acerca de cada um, tendo por fio condutor os projetos pedagógicos. Em “diálogo-identidades-união”, o indicador delineia o perfil dos coordenadores e de seus pares do ecossistema formativo, suas múltiplas identidades e dificuldades inerentes ao percurso. O indicador da “gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração” detalha as práticas

interdisciplinares e colaborativas e como o curso se utiliza de estratégias pedagógicas e comunicacionais. “Participações de protagonismo-cidadania-organização” evoca a atenção dada à dimensão social pelo prisma do exercício da cidadania e do compromisso social do jornalismo. Com “as novas relações-redes-síntese cultural”, articula-se as temáticas transversais e políticas voltadas para o meio ambiente, diversidade, inclusão e direitos humanos, assim como revela-se em disciplinas que fomentam as práticas dialógico-cidadã.

O PERFIL DE COORDENADORES DE CURSO

O perfil do coordenador de curso foi observado pelo indicador “ações de diálogo-identidades-união”. Uma ação dialógica respaldada na união fomenta o ecossistema formativo como espaço de acolhida de múltiplas identidades que vão se envolvendo, mediada pelas atitudes e posturas dos coordenadores que se constituem como elo agregador do processo de cooperação e oportunidades para o diálogo e a cidadania. Conjugando emoções e dialogicidade, o clima pedagógico-democrático evoca a curiosidade, a imaginação e a intuição dos sujeitos pensantes do processo de ensinar/aprender pela escuta, abertura e respeito ao outro como boniteza da relação dialógica (Freire, 2018b).

Os coordenadores demonstraram profunda sintonia com Paulo Freire, mesmo que alguns declararam não serem conhecedores de sua obra. Os dados do formulário de sondagem para a entrevista apontaram o grau de concordância (concorda/concorda totalmente), discordância (discorda/discorda totalmente) ou indecisão (não sabe) desses sujeitos acerca de sua prática docente à luz de *Pedagogia do oprimido* (2018a) e *Pedagogia da autonomia* (2018b), assim como

apresentou seu perfil demográfico, formativo e de atuação, e de seus múltiplos papéis como corpos-territórios em interação com múltiplas identidades e múltiplos territórios.

Os coordenadores são professores que assumem o cargo por um curto período, salvo em instituições privadas em que perduram por anos na função. São mulheres e homens que iniciam sua jornada diária no seio familiar com afazeres cotidianos atravessada por outros lugares que conjugam o papel de cidadãos em busca de bens e serviços oferecidos pela cidade que habita e/ou trabalha, realizando deslocamentos entre os centros urbanos, confirmando que transitam por múltiplos territórios e multiterritorialidades (Haesbaert, 2021). Do ponto de vista profissional, o coordenador desempenha papéis simultâneos de pesquisador, jornalista e professor, apresentando caráter inovador e atento às mutações contemporâneas.

Nem sempre o coordenador atua no curso da região em que nasceu, o que se justifica por deslocamentos em busca de concurso público em que muitos se deslocam, principalmente, para as regiões Norte e Centro-Oeste. De acordo com os formulários (nem todos os entrevistados o responderam), a grande parte é natural do Sudeste (11), seguida pelo Sul (5), Norte (3), Centro-Oeste (2) e Nordeste ou do exterior (Bolívia). São naturais de São Paulo (6), Rio de Janeiro (4), Santa Catarina (2), Rio Grande do Sul (2), Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Bahia, Amapá, Tocantins e Piauí.

Em relação ao vínculo com a instituição do curso, naquele momento 19 eram concursados, seis contratados e um substituto. Cinco deles tinham vínculo com outra instituição de ensino na área de jornalismo, um com instituição de outra área e um trabalhava em empresa de comunicação. Dentre eles, 79% contam com mais de nove anos de docência, 48% tinham de um a três anos de experiência em gestão, além de muitos novatos no cargo. Ainda foi percebido que alguns deles estavam atuando na educação básica (1) ou outra área (2).

O deslocamento para a formação destaca a região Sudeste como a maior formadora em todos os segmentos, exceto no pós-doutorado (quatro cursaram no exterior). No mestrado, houve um equilíbrio maior entre as regiões, como se percebe pela quantidade de mestres formados no Sudeste (10), Sul (6), Centro-Oeste e Norte (3), Nordeste (2) e fora do país (3). Os estudos no exterior se referiram a curso completo ou por bolsa sanduíche. Destes, 34,6% tinham outra formação em Comunicação (Publicidade e Propaganda, Rádio e TV) ou em outras áreas: Direito, Ciências Sociais; Sociologia, Pedagogia, Letras, História.

Acerca do perfil de pesquisador, os coordenadores indicaram que suas publicações são apresentadas em eventos, periódicos e em livros e/ou *e-book* e abrangem diversos temas nas áreas de comunicação e jornalismo. Dentre as temáticas, o ensino de jornalismo e as ações do curso foram mencionadas 19 vezes, seguida do foco na pesquisa (13), extensão (9) e gestão (4). Ainda foi possível perceber que estes gestores participam

de redes como jornalísticas: Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej), Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJOR), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e Sindicatos de Jornalistas (Sindjor). Na área da Comunicação, as redes apontaram a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), com maior participação e intersecção, pois quem participa desta rede integra ao menos outras duas. Dois deles disseram ser membros da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (Abpeducom) e sete afirmaram não ter vínculo com qualquer associação.

Em relação às redes de pesquisadores, há uma forte integração regional promovida pela instituição do coordenador (58,3%), pela participação do curso em eventos regionais (45,8%) ou por redes regionais e nacionais articuladas em torno dos cursos (33%). Os coordenadores têm projetos institucionalizados (46%), participam de grupos (65%) e de redes de pesquisa (53%). Seus pares são membros de associação de pesquisadores (69%), integram-se em redes regionais (42%), têm projetos institucionalizados (100%), participam de grupos cadastrado no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa no CNPq (88%) e de eventos científicos da área (100%), periódicos (84%) e ações em rede da própria instituição (15%). Quanto aos estudantes, participam de projetos e de grupos de pesquisa (92%).

O perfil e a trajetória dos coordenadores apresentam vínculos educativos que confirmam sua inspiração em

pensadores como Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire, Neston Canclini, Milton Santos e Piaget/Vygotsky. Poucos deles manifestaram indecisão em saber se Paulo Freire (2), Canclini (1) e Milton Santos (1) inspirariam sua prática pedagógica. Foi surpreendente perceber que muitos têm inspiração interdisciplinar em Jean Piaget e Lev Vygotsky; seis não souberam indicar a influência desses autores em sua própria trajetória. Da área educacional, os destaques estão nas áreas pedagógica (Alberto Manzi, Maria Montessori e Marco Dallari), sociológica (Michael Kunczik, Boaventura de Sousa Santos, Roland Barthes e Oscar Jara), filosófica (Didi-Hubermanm, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Vandana Shiva), na agroecologia (Ana Primavesi) e na física (Fritjof Capra).

Ainda foram citados os seguintes pensadores da Comunicação: Nilson Lage, Carlos Chaparro, José Marques de Melo, Eduardo Meditsch, Nelson Traquina, Muniz Sodré, Caio Túlio Costa, Mauro Wolf, Umberto Eco, Eugênio Bucci, Daniel Cornu, Lorenzo Gomis, Elaine Tavares, Mariano Cebrian Herreros, Mar de Fontcuberta, José Luís Martínez Albertos, Manoela Mendes. Alguns dos autores citados estão no cerne da nossa investigação como Boaventura pela discussão decolonial, Jara pela sistematização de experiências e a dialogia freiriana como na escritora negra Bell Hooks³¹, que foi mencionada por sua obra *Ensinando a transgredir: educação*

31 Pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021), a escritora publicou mais de 30 livros.

como *prática de liberdade* (2003), além da dimensão holística com Capra e Primavesi.

O indicador de diálogo-identidades-união aciona seis saberes freirianos (estética e ética; curiosidade; saber escutar; alegria e esperança; disponibilidade para o diálogo; risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação) e corrobora o clima pedagógico-democrático, confirmado pelos coordenadores. Cinco deles não emitiram opinião sobre esses pontos, dois em relação ao saber escutar e três, à alegria e esperança. Este panorama inspirador evidencia a importância das estratégias comunicacionais na prática pedagógica que realiza a mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Como corpo-território, cada coordenador é responsável por articular outros corpos-territórios no ecossistema por meio da dialogicidade e da união como aderência à liderança e à transformação do mundo. Sob sua coordenação, professores e estudantes, em deslocamentos cotidianos, contribuem para que haja transformação de territórios vulneráveis em educativos com atenção voltada a sujeitos dialógicos que cooperam para a relação dialógica que se expressa na união, nunca na divisão (Freire, 2018a).

No contexto das mediações e no movimento entre as temporalidades e as sensorialidades, as suas identidades se constituem nas relações dos sujeitos e na dimensão ensino, pesquisa e extensão. O indicador educacional “ações de diálogo-identidades-união” traz em si a perspectiva dialógica

e libertadora nos projetos pedagógicos dos cursos analisados (inclusive daqueles que não houve resposta no formulário nem entrevista realizada), e que foram observados de maneira agregada – Norte/Centro-Oeste (N/CO), Nordeste/Sul (NE/S) e Sudeste (SE) – considerando o argumento para a narrativa interpretativa.

Neste indicador, as ações delineadas nos projetos se materializam como diálogo social, interdisciplinar, problematizador e intercultural; metodologia, compromisso, expressão e ambiência; e entre os pares. Os cursos dos três grupos regionais revelaram atenção para as trocas da Universidade com as comunidades locais na formação oferecida. O diálogo entre os pares comparece como condição de sujeitos autônomos e cidadãos (Nordeste/Sul) e estratégias permanentes da formação do egresso como ator e autor da história da comunicação no seu território e nas trocas sobre questões internas e externas (Norte/Centro-Oeste). Na trajetória dos egressos, o diálogo oportuniza interagir, participar e acompanhar suas carreiras, assim como estreitar um diálogo reflexivo com a realidade social (Sudeste).

No contexto da contemporaneidade e da questão ambiental global, nacional e regional, os cursos estabelecem relações com a comunidade local, os movimentos sociais, as organizações da região, os profissionais, as associações e os representantes dos poderes constituídos. O diálogo social é cultivado (N/CO), apresenta presença atuante nos processos dialógicos entre os cidadãos e a sociedade (NE/S) e na

formação de um profissional que dialogue com o mundo, a cultura e as comunidades para oferecer aquilo que os sujeitos esperam deles (SE).

O diálogo interdisciplinar ocorre como ponto de partida para o contexto formativo nas relações com outros saberes, entre cursos, grupos de pesquisa e comunidades populares, expressos na dialogicidade, na interdisciplinaridade, na sustentabilidade e na ética (N/CO). A interação se materializa nas ações entre áreas, conteúdos, disciplinas, blocos e atividades complementares num diálogo inclusivo (NE/S) e permanente, possibilitando integrar saberes científicos e não científicos a partir do campo da educação e educomunicação, com as disciplinas e os eixos formativos (SE).

Como diálogo problematizador, os cursos se preocupam com a interação dialógica. Ao contribuir com o desenvolvimento local e regional, os saberes pós-abissal se relacionam com atenção à Amazônia e à educação compreendida como fenômeno social que perpetua a vida social entre gerações para que os cidadãos digam sua palavra distanciando-se do afastamento de “comunicados” (N/CO). Isto exige respeito no convívio social com as comunidades por meio de uma prática intervencionista em interlocução com o interesse coletivo e o contato com o mundo do trabalho (NE/S), pois este processo deve ser pautado na escuta e envolvimento crítico, dialógico, colaborativo, participativo (SE).

Os cursos revelam diálogos interculturais e intersubjetivos nas relações da instituição com as comunidades locais e grupos sociais para a troca de saberes na produção coletiva. Seja nas regras coletivas de convivência ou no compartilhamento de metas e objetivos coletivos, a vivência da redescoberta do plural, saber, valor e rede na comunidade é o que respalda a produção coletiva (N/CO) e o compromisso com a leitura e compreensão da realidade local (NE/S). Pelo diálogo, as relações dialógicas contemplam a ideia de diversidade e de pluralidade no debate para superar a estreiteza das visões “unidimensionais”, substituir o discurso hegemônico acadêmico e fazer alianças sociais (SE).

Seus projetos pedagógicos apresentam atenção à ambiência dialógica de processos comunicacionais e reciprocidade para o conhecimento-emancipador. Com isso, cria-se um ambiente interativo eco-laborativo que reflete e constrói os conhecimentos em processo interativo-comunicativo com intencionalidades para o caráter dialógico e proativo (N/CO) com os sujeitos, gestores e facilitadores, atuando nas práticas de comunicação e educacionais/comunitárias (NE/S). Os espaços dos cursos se constituem como estímulo para articular tanto os conhecimentos quanto os processos que aguçam as percepções de processos interativos e sociais na perspectiva da diversidade cultural (SE).

Na metodologia dialógica, Paulo Freire e Mario Kaplún comparecem pela comunicação educativa para um “pensar certo” com aulas dialogadas, de construção colegiada, de

educação libertadora e democrática, de integração entre ensino, pesquisa e extensão e de fomento do espírito científico, levando os cursos a serem interventivos no entorno que lhe abriga, ofertando atividades extensionistas em diálogo com as lideranças e instituições (SE). A metodologia utilizada promove a relação de troca entre os sujeitos, a prática profissional e a integração teoria-prática na formação de jornalistas críticos (NE/S). Facilitador de descobertas, de processos de mediação e da avaliação da aprendizagem, o professor é alguém que articula as demandas locais/regionais com projetos institucionais para a comunicação mediada nos meios tradicionais e alternativos em interação dialógica (N/CO).

Como compromisso social, o diálogo responde a demandas acadêmicas, profissionais e sociais com uma educação inclusiva que respeita as diferenças e estabelece laços de sociabilidade com a realidade local. Como universidade cidadã, a formação oferecida será inovadora e sustentável e levará o egresso a ser protagonista de processos de transformação, de mudança da realidade e de democratização das práticas, espaços, relações e instituições, já que aprimoram habilidades dialógicas e o pensamento crítico e reflexivo na formação cidadã (N/CO). Tal processo é efetivado por uma estrutura curricular como espaço de formação, de expressão dialógica e de efetiva participação dos indivíduos e da sociedade nos projetos comunitários e sociais para servir à comunidade (NE/S). Os sujeitos apresentam-se como pessoas emancipadas e compromissadas com a comunidade, cujas

atitudes são propositivas com capacidade de comunicação no movimento dialético atento à realidade social, à experiência do pensar e à conscientização para as questões socioculturais e a humanização (SE).

No conjunto dos projetos, o diálogo como expressão emerge na “palavra proferida” que rompe com a cultura do silêncio e fortalece as identidades frente às demandas sociais e às novas formas de ser, de pensar e de expressar em atendimento ao jornalismo comunitário (N/CO). Com uma formação dialógica, as propostas de comunicação comunitária levam ao desenvolvimento humano, social e da cidadania (SE) e tornam os sujeitos intérpretes da realidade e críticos de informações para qualificar e educar o público receptor (NE/S).

ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS NA FORMAÇÃO EM JORNALISMO

A “gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração”, como indicador possibilitou verificar a atuação do coordenador de curso para fomentar processos formativos nas instituições, a partir do que está delineado nos projetos pedagógicos dos cursos analisados.

Para Freire (2018b), a mediação precisa ser amorosa, rigorosa, crítica e ciente de que a mudança é necessária. Diferente da conquista (objeto, imposição e alienação), a colaboração desperta para a relação eu/tu que constitui sujeitos pela comunhão (Freire, 2018a). Com essas premissas, a ação dialógica respalda a colaboração para um espaço de acolhida ao outro no ecossistema formativo enquanto propicia a participação, as decisões coletivas, a equidade e a coautoria em todas as etapas das produções jornalísticas. As narrativas no mapa ganham vigor ao emergir da tensão entre as tecnicidades e as temporalidades no território usado, dada a inserção de objetos técnicos e de sistemas de ações a serem apropriadas em processo colaborativo e dialógico.

Como mediadores naturais, os coordenadores constituem o elo animador de ações em torno da colaboração calcadas em narrativas diversas no sensório cotidiano e na práxis reflexiva, graças à gestão da comunicação compartilhada que é capaz de potencializar a mediação comunicativa à luz de quatro saberes freirianos (pesquisa, criticidade, reflexão crítica sobre a prática e rigorosidade metódica). Dentre os coordenadores, dez discordaram e um não soube opinar sobre a “rigorosidade metódica”, talvez incompreensão de seu significado.

Os projetos pedagógicos corroboram a visão dos coordenadores que, debruçados nas práticas pedagógicas da *Pedagogia do oprimido* em seu curso, posicionaram-se diante das sentenças apresentadas no formulário virtual. Com a exceção de um, todos concordam que a “pedagogia freiriana é humanista e libertadora”. Sobre atitudes que remetem a uma possível prática autoritária no curso, dez discordaram que haveria e três não souberam responder.

Em relação a existência de ações antidialógicas no curso, oito apresentaram discordâncias e quatro indecisões. Um discordou que as aulas do curso utilizem metodologias participativas, inclusive nas teóricas, que neste caso foram três discordâncias. Apenas dois discordaram e quatro não souberam dizer se as aulas teóricas expositivas utilizavam recursos digitais/audiovisuais. Todos concordaram que as aulas práticas são construídas junto com os alunos.

Quanto ao laboratório, todos entendem que o docente é mediador do processo pedagógico. Houve discordância em relação às disciplinas, atuando em conjunto (oito) ou pelo professor individualmente (quatro), com duas indecisões para cada situação. Posicionamento semelhante se deu quando a sentença que mencionou que o laboratório seria para execução de procedimentos técnicos (nove discordâncias; três indecisões). Em relação às práticas laboratoriais, um não soube dizer se envolveria alunos de apenas uma disciplina, enquanto cinco discordaram.

Já em relação aos produtos, a maioria concorda que envolve mais de uma disciplina com práticas interdisciplinares e estudantes de diversas fases. Partindo das impressões dos coordenadores, os projetos pedagógicos foram consultados em busca de questões interdisciplinares e colaborativas. As práticas exitosas são identificadas, nominalmente, por servirem de inspiração para uma gestão comunicativa partilhada para outros cursos. Encontramos dez práticas de projetos colaborativos que ajudam na atmosfera integradora para o ecossistema formativo em nove instituições das cinco regiões, sendo sete em nível macro, que estão detalhadas (UFRJ, UFBA, UFU, Uniceub, Ufop, Uepg e Unasp), e três apenas citadas (seminários interdisciplinares – UFT; e laboratórios, UFG e Furb).

Tabela 2 – Práticas integrativo-colaborativas

Práticas Integrativo-colaborativas	IES	Nº
Grupo/Laboratório I a 8 (escolha/restrita)	UFRJ	8
Projeto Integrador	Unasp	8
Jornalismo Integrado I a VI	UFBA	6
Projeto Integrador I a IV	Uniceub	4
Laboratório Integrado I a IV	Ufop	4
Núcleo de Redação Integrada I a III	Uegp	3
Laboratório Integrado	UFG	1
Laboratório de Escrita Jornalística Colaborativa	Furb	1
Seminário Interdisciplinar I e II	UFT	2
Projeto Interdisciplinar em Comunicação I a V	UFU	5

Fonte: Elaboração própria com dados dos PPCs (2023).

A proposta mais inovadora é da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que organizou seu projeto em trilhas profissionais para dar liberdade de escolha ao estudante em sua formação. Além das disciplinas obrigatórias, outras são escolhidas de acordo com a trilha pretendida (escolha condicionada): formação para pesquisa (humanístico, específico e contextual); jornalismo especializado (formação profissional); jornalismo audiovisual e digital (aplicação processual com ênfase na convergência de linguagens e suportes); jornalismo gráfico e fotográfico (especificidade das linguagens); e gestão e inovação em jornalismo (para gerir sua própria carreira e/ou negócio de maneira autônoma e criativa). Em cada uma delas, há disciplinas obrigatórias vinculadas a três eixos formativos, com a possibilidade de incluir o projeto experimental e ampliar o leque formativo (UFBA, 2018, p. 20). Para receber

o diploma, o estudante necessita dos seguintes requisitos: 32 disciplinas obrigatórias e de escolha condicionada (trilha e livre escolha, sendo 150 horas no mínimo para cada uma), projeto experimental e participação em oito laboratórios.

Os oito laboratórios estão assim organizados: 1) atividade prática em jornalismo textual que trabalha questões da língua portuguesa, manuais de redação, normas e critérios editoriais; 2) atividade prática em jornalismo fotográfico; 3) atividade prática em jornalismo sonoro com técnicas básicas de leitura e interpretação oral de textos, captação de áudio, edição e montagem do material em *softwares* de áudio; 4) atividade prática em jornalismo audiovisual com gravação e edição de telejornal, construção de pautas e produção de noticiário televisivo; 5) atividade prática em jornalismo em múltiplas plataformas; 6) atividade prática em jornalismo em mídias sociais; 7) atividade prática em jornalismo e inovação; e 7) atividade prática em jornalismo e cidadania.

No curso da Unasp, o Projeto Integrador é desenvolvido nos oito períodos e integra todas as disciplinas, respondendo por 30% da avaliação semestral. O processo desenvolve habilidades e competências dos estudantes capacitando-os para a prática profissional e as realidades profissionais. Desde a matriz curricular de 2013, a interdisciplinaridade desta prática reorganizou as disciplinas para desenvolver produtos semestrais: construção e execução de *hard news*; mídia sonora; audiovisual; revista; produção científica em comunicação; webjornalismo; e projeto experimental nos

últimos. A ideia integrativa, que parte dos professores e disciplinas, é desenvolvida com carga horária presencial e a distância, recebendo a contribuição dos alunos para definir pautas que abordem a diversidade cultural e identitária e a igualdade racial.

O curso de jornalismo da Universidade Federal da Bahia agrupou os últimos eixos como “aplicação processual e prática laboratorial”, do qual faz parte a proposta de Jornalismo Integrado em seis semestres, que tem como base a estratégia metodológica com foco na convergência jornalística de conteúdos, produção e divulgação em veículos laboratoriais multiplataformas (UFBA, 2021). Estes componentes curriculares dialogam com outros por estratégia pedagógica baseada na lógica comunicacional que delinea o ecossistema midiático, integra a comunicação multiplataforma e a mobilidade como aspectos essenciais de sua configuração com o intuito de simular o cenário das redações jornalísticas e processos integrados. O caráter reflexivo de sua grade curricular apresenta dois focos: os espaços de pesquisa, compartilhamento e divulgação daquilo que os docentes produzem nos grupos e centros de pesquisa ampliam-se nos eixos de fundamentação humanística e contextual; os eixos de aplicação processual e de prática laboratorial articulam ensino e extensão para aproximar os alunos das práticas extensionistas por meio do produto final das disciplinas.

De acordo com as ementas de Jornalismo Integrador, a cada semestre os estudantes avançam na compreensão

de conceitos, práticas e processos com a participação de comunidades externas: a) apuração e produção de textos (pauta/notícia/entrevista), questões ética e de desenvolvimento de produtos jornalísticos; b) processos de edição, hierarquização de informações de acordo com formatos e linguagens, produção textual e sonora (notícia, entrevista, perfil, reportagem) e questões éticas, estéticas e técnicas; c) reportagem e entrevista para ambientes distintos, técnicas de redação, organização, hierarquização, *design* da informação, produção textual/fotográfica/gráfica/visual e questões éticas; d) apuração, redação, edição, organização, hierarquização com ênfase nas linguagens visual, audiovisual e multimídia (projeto editorial, dossiês especiais, grandes reportagens), questões éticas, estéticas e técnicas e desenvolvimento de produtos jornalísticos; e) ambientes digitais e em rede, colaboração em rede, comunicação multiplataforma, jornalismo de dados e mensuração editorial, produtos jornalísticos; f) planejamento estratégico, execução e circulação de produtos comunicacionais (produtos corporativos e institucionais), planejamento e ações de assessoria de imprensa, linguagens com ênfase em comunicação estratégica e produtos jornalísticos.

A metodologia do curso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2015) parte dos pressupostos epistemológicos da interdisciplinaridade e da transversalidade para integrar os componentes curriculares e oferecer oportunidade de uma ação educativa centrada no trabalho do

estudante, integrá-lo na dinâmica do campo da comunicação da universidade e aproximá-lo da experiência e do trabalho real da sua área de formação. Em cinco semestres, o Projeto Interdisciplinar em Comunicação, acoplado ao eixo prática laboratorial, trabalha a produção jornalística com conceitos e processos básicos da prática jornalística (pauta, apuração, redação e edição) para elaborar textos em processo interdisciplinar, considerando os conceitos da comunicação, educomunicação e sociedade. Ao final de cada projeto, é apresentado um produto final: 1) reportagem fotográfica sobre projetos extensionistas e de educomunicação da cidade e região com foco na comunicação comunitária; 2) jornal experimental; 3) desenvolvimento de recursos tecnológicos a partir dos conceitos de tecnologias, convergência, *websites* e afins em torno da ética e da mudança social contemporânea; 4) jornal-laboratório interdisciplinar do Curso com projeto editorial e rotinas produtivas; 5) revista eletrônica com textos interpretativos e opinativos nas interfaces comunicação, psicologia social, arte, estética e rádio/TV.

Por suas ementas, verifica-se que o Projeto Integrador do Centro Universitário de Brasília é semestral: 1) comunicação e gestão de crise voltada para o papel estratégico da assessoria de imprensa nas organizações em situações cotidianas, planejamento corporativo e gerenciamento de crises; 2) jornalismo literário com foco na grande reportagem (descrição e narração) para veículos impressos e eletrônicos a partir do texto literário-jornalístico; 3) jornalismo digital com

foco em redação convergente, publicação de conteúdos, curadoria de informações, conteúdo multimídia, dispositivos móveis e redes sociais; 4) métodos, pesquisa e epistemologia da comunicação se voltam para o conhecimento científico, pesquisa e comunicação, integrando os processos investigativos do TCC.

Na Universidade Federal de Ouro Preto, a partir do sexto período, os quatro laboratórios integrados sintetizam o percurso da matriz nos eixos de aplicação processual e da formação profissional para levar os estudantes ao aprofundamento dos eixos de fundamentação humanística, contextual e específica em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, culminando com o eixo laboratorial (UFOP, 2014, p. 58). No sétimo período, a integração se fortalece na relação entre as atividades extracurriculares e a pesquisa (desafios da atividade profissional) e avança para a grande reportagem e pesquisa do TCC no oitavo.

Seu laboratório de planejamento visual e de fotografia visa a arquitetura e hierarquização da informação em termos de planejamento visual e cobertura fotográfica (verbo-visual) em contexto de convergência e de experimentações gráfico-fotográficas. Em rádio e vídeo, a produção da reportagem audiovisual no webjornalismo adota narrativas hipermidiáticas, edição de produtos audiovisuais na web e de diálogo audiovisual e textual, gêneros e formatos. Com a grande reportagem, o laboratório propicia que texto, fotografia e planejamento visual deem vida ao projeto gráfico

e ao jornalismo investigativo e de precisão (planejamento, apuração, produção, edição, tratamento de dados, documentos complexos) com formatos e experiências de reportagem como livro-reportagem. Em texto e web, as práticas convergentes em diferentes plataformas, as rotinas produtivas e hierarquias editoriais complementam linguagens e experimentações (linguagens, suportes, formatos, modelos, processos produtivos e conteúdos) com ética nos espaços laboratoriais jornalísticos.

Os Núcleos de Redação Integrada/Laboratorial da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) permitem que o estudante vivencie o processo de fechamento, publicação e pós-produção do planejamento editorial ao fluxograma de produção, passando pelo cronograma, em diálogo com as disciplinas responsáveis pela produção, organização das funções e tarefas de edição, publicação e circulação do veículo em questão. Cada núcleo necessita de dois professores para atender às demandas da produção baseada no modelo de convergência jornalística da proposta curricular para a oferta do produto final do núcleo: produção de jornal impresso, radiojornal e *site* de jornalismo especializado; portal jornalístico, telejornal e site institucional; revista impressa e revista hipermídia, passando pelo gerenciamento de conteúdo e redes sociais.

Por meio da escrita colaborativa e da publicação interdisciplinar, o Laboratório de Escrita Jornalística Colaborativa da Universidade Regional de Blumenau (Furb)

se volta para os movimentos sociais, inclusão digital, práticas colaborativas e literacia midiática, políticas públicas de gestão das redes, cidadania digital e diálogos intersubjetivos/interculturais. No caso do Laboratório Integrado da Universidade Federal de Goiás (UFG), as práticas curriculares e os processos de aprendizagem articulam teorias, práticas e narrativas multimídias a partir das disciplinas para a produção de práticas cotidianas no ensino, na experimentação, no documentário, na autopublicação, na coprodução e na cogestão de conteúdos em rede em plataforma multimídia.

DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ÀS COMUNICACIONAIS

Após transitar por essas experiências paradigmáticas, nosso mergulho transdisciplinar nos 23 projetos pedagógicos revelou como os cursos vivenciam suas práticas no indicador da “gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração” a partir de sete categorias: currículos, integração entre ensino, pesquisa e extensão e estratégias formativas, pedagógicas, metodológicas, interdisciplinares e educomunicativo-colaborativas. Em seu conjunto, os cursos conservam um currículo flexível inserido na realidade local para promover a inter-relação teoria-prática e desencadear práticas laboratoriais na comunidade. Com uma preocupação formativa atrelada à pesquisa em interlocução com o campo profissional

e com os agentes da localidade, esses projetos apontam para uma educação com premissas democráticas, capazes de estimular a curiosidade e compreender que estudar é um ato de criar e recriar ideias para romper a cultura do silêncio (Freire, 1967).

Os cursos do grupo Norte/Centro-Oeste (N/CO) se valem de estratégias de mediação numa via crítico-experimental e de fomento de atitude coletiva, integrada e investigativa no processo de ensino e aprendizagem como potencial transformador para integrar as experiências do curso e a produção jornalística laboratorial a parâmetros reflexivos numa parceria entre professor e estudante integrando teoria-prática. No Nordeste/Sul (NE/S), percebe-se que os processos dialógicos articulam as ações no território para levar os estudantes a enfrentarem desafios profissionais em suas atividades teórico-práticas e vivenciarem procedimentos pedagógico-acadêmicos nos quais assumem responsabilidades e se exercitam na autonomia e aprendizagem de princípios, técnicas e linguagens, atuando em equipes multiprofissionais. Flexível ou como artérias que se cruzam e se abrem na formação, os currículos do Sudeste apresentam visão pluralista para dialogar com a subjetividade dos estudantes, levá-los ao amadurecimento com ações educacionais e a atuação como agente de transformação na promoção da dignidade e da cidadania de sua comunidade, enquanto lapida a consciência profissional e a responsabilidade social com postura inovadora, sustentável

e convergente diante de temas emergentes e transversais, de estilos e ritmos de aprendizagem distintos, de metodologias de ensino apropriadas e dos novos arranjos organizacionais.

Nos projetos do grupo NE/S, as estratégias formativas, os princípios democráticos e a defesa intransigente dos direitos humanos perpassam a formação de jornalistas críticos capazes de construção coletiva e explícita uma prática profissional com características cidadãs e éticas, assim como uma ação consciente e emancipatória nos processos de vida e potencialidades humanas e sociais. Em seu processo de ensino-aprendizagem, o estudante é protagonista e mediador de saberes com atitude ativa e responsável em meio aos múltiplos saberes fundados na crítica, na consciência do indivíduo e da comunidade, nas dimensões didáticas, pedagógicas, teóricas e epistêmicas e no desenvolvimento de competências e habilidades em vista de sua participação como cidadão na resolução de conflitos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (N/CO). Seu processo formativo dinâmico, multicultural e plural conjuga elementos como a visão multidisciplinar, as trocas de experiências, as atividades inter/transdisciplinares, as práticas pedagógicas e o caráter humano e relacional nos diversos contextos para despertar a curiosidade epistemológica e fomentar ambientes de investigação e de descobertas (S).

Em consideração ao espaço-tempo da sala de aula, aos processos reflexivos e às práticas de ensino, os cursos utilizam estratégias metodológicas interdisciplinares

e metodologias participativas e colaborativas integradas à lógica comunicacional, ao ecossistema midiático, à comunicação multiplataforma e à mobilidade a partir da concepção sócio-histórico-cultural (NE/S). O processo de interação, de problematização, de diálogo, de trabalho em equipe, de espírito de apuração e de investigação do jornalismo contribuem para a superação do senso comum (N/CO). Por meio da ética, da igualdade, da contextualização, do empreendedorismo e da flexibilidade, a metodologia dialógica coopera para uma educação libertadora e democrática que acena para a construção colegiada de propostas e de projetos para uma cultura de reflexão sistemática sobre a prática e que aproxime ideias e teorias da ação comunicacional (SE).

Freire, Piaget, Vigotsky e Ausubel fundamentam estratégias pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, nos procedimentos didático-pedagógicos e nas situações problematizadoras. Uma proposta pedagógica plural e flexível baseada na experimentação, curiosidade, autonomia e práxis refletiva coloca o estudante no centro das atividades com práticas integradoras, inovadoras, críticas e multidisciplinares para a reconstrução do saber e a capacidade de recriar, repensar e reconstruir conteúdos e objetos (SE). Em um espaço de experimentação e de prática interdisciplinar, os estudantes desenvolvem suas competências ao serem estimulados ao experimento, à investigação científica e à participação em eventos com a comunidade, buscando dar respostas aos problemas práticos da realidade concreta no processo

pedagógico que é inclusivo na relação teoria-prática e na convergência jornalística de conteúdos, produção e divulgação em veículos (NE/S). Como intervenção social, o espaço universitário público e democrático é fortalecido pela tríade teoria-prática-teoria e reflexão da aprendizagem significativa calcada na participação, na cidadania e na abertura às experiências sociais e à prática profissional em cada contexto sociocultural em sintonia com o interesse público (N/CO).

As estratégias interdisciplinares possibilitam desapego à prática de uma compartimentação disciplinar e articulam esforços e iniciativas em torno da teoria-prática (NE/S) e das trocas na produção de saberes que são realizadas com a interação comunitária por meio da práxis reflexiva, do compartilhamento entre diversas disciplinas e do espírito de comprometimento científico no processo formativo de sujeitos autônomos que vivenciam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (N/CO). O enfoque multidisciplinar sustenta o trabalho compartilhado em uma formação e a atuação profissional reflexiva com ações educacionais que ultrapassam fronteiras disciplinares, levando os sujeitos a identificarem conteúdos e situações de aprendizagem nos contextos da vida sociocultural, da construção coletiva do conhecimento e da transdisciplinaridade enquanto lugar de afirmação da comunicação como mediadora da experiência cotidiana com outros lugares (SE).

Ensino, pesquisa e extensão se articulam de maneira intencional a partir de uma dimensão dialógica que articula e

gere distintos saberes, experiências profissionais na relação entre o pensar e o fazer pedagógico. Nos cursos do grupo N/CO, a intervenção criativa repensa a experiência, estimula a ação autônoma e consciente, articula espaços de experiência, vivência e observação para um ensino que se reposiciona para as demandas e o fazer científico da prática pedagógica com a comunidade. Os projetos cumprem metas transversais para mediar saberes com extensão dialógica, apropriação pelos cidadãos para uma sociedade equitativa (NE/S). O curso amplia seu papel de responsabilidade social, interage com a comunidade local e regional, fomenta o espírito científico com ações para a formação de pessoas e gera conhecimento no entorno (SE).

O saber-fazer atende o local de inserção (Amazônia Legal, diversidade social e ambiental) por meio de situações planejadas com consciência e atitude cidadã e ação integrada para atendimento das necessidades de comunicação e informação da região e contribuir com o desenvolvimento local, a inovação e o empreendedorismo (N/CO). as novas descobertas de docentes e estudantes enriquecem o compromisso ético e solidário como impulso para o atendimento aos interesses e às necessidades da população e das políticas públicas (SE). Em uma faculdade foi percebido um núcleo de comunicação e extensão que fomenta, anima, propõe e implementa ações na comunidade interna e externa para estreitar trocas com a sociedade, dialogar com a prática da profissão, fortalecer os princípios da cidadania, ampliar

ações de parceria e cooperação para iniciativas jornalísticas e o intercâmbio e da transformação (NE/S).

As estratégias educacional-comunicativas revelam que a interface comunicação/educação atua no processo educativo coletivo com estratégias comunicacionais para criar um ambiente coletivo e levar à apropriação de ferramentas e situações para melhorar o ambiente e devolver experiências sistematizadas aos envolvidos. O ambiente colaborativo rompe com aquela cadeia de produção reprodutiva que não provoca valor social ao optar pelas metodologias ativas e experiências existenciais dos sujeitos (N/CO). A formação sistêmica de cunho cidadã respaldada em valores éticos e coletivos desenvolve competências, considerando as áreas educacional e comunitária (NE/S). O compromisso com trocas, projetos integradores e espaços dialógicos atuam para as relações pessoais e sociais que estreitam os laços entre os sujeitos no espaço colaborativo na dimensão educativa e aprimora competências e habilidades para ações comunitárias que façam a diferença (SE).

AÇÕES EXTENSIONISTAS E CONSCIÊNCIA DE DIREITOS SOCIAIS

O indicador “participações de protagonismo - cidadanias - organização” é um convite ao ser dialógico e cidadão. Entre espacialidades e sensorialidades, as múltiplas formas de cidadania emergem da ação que os sujeitos organizam no contexto sociocultural. Como processo de emancipação, as cidadanias é uma mediação que percorreu os projetos de cursos, observando as disciplinas, as competências do egresso e as ações voltadas ao atendimento dos espaços urbano e regional que aprimoram o exercício da cidadania e a dialogicidade com repercussão social. Os sete saberes freirianos que acompanham esse indicador sinalizam as exigências para a efetivação dos “degraus”³² de participação dos sujeitos em todas os processos do ecossistema formativo e que acionam um percurso que inclui: reconhecer que a educação é dialógica; convicção de que a mudança é possível; ter reconhecimento e da assunção da identidade;

32 Lembrando que degraus de participação, conforme discutido anteriormente, refere-se a um processo crescente que vai do operacional a uma participação mais complexa e autônoma.

comprometimento; saber que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ser capaz de tomada consciente de decisões; bom senso.

Questionados sobre esses saberes, alguns coordenadores demonstram discordância (D) ou não saber opinar (NS) sobre o reconhecimento e a assunção da identidade (4D; 3/NS); o comprometimento (2D; 1/NS); a educação ser uma forma de intervenção no mundo (2S; 1/NS); a tomada consciente de decisões (3D; 1/NS); e o bom senso (1/NS). Igualmente, o elemento da organização para a ação dialógica é percebido pelo testemunho da libertação e ousadia para a militância que se afasta da manipulação, dos pactos, de líderes populistas e de forças paternalistas que não cooperam para a pronúncia do mundo dos sujeitos.

O referido indicador comparece nos projetos de curso, verificado em quatro categorias foram emergindo em torno do cultivo da atitude crítico-reflexiva nos agentes envolvidos, na instituição e na comunidade externa que se voltam para a participação, o protagonismo e a ação dos estudantes, egressos e cursos no território. Neles há uma preocupação sintonizada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos com relação ao respeito à diversidade e aos caminhos do aprender a conviver em meio às normas que regulamentam as relações entre os seres para uma coletividade responsável. O protagonismo pautado em uma atitude crítico-reflexiva perpassa estes documentos.

Nos projetos pedagógicos do Sudeste (S), o cultivo de competências é percebido pelo delineamento da postura ética, do compromisso com a cidadania, do respeito às diferentes manifestações religiosas, étnicas, socioeconômicas e de gênero e à dignidade de sua comunidade que conduzem para uma prática cidadã voltada para a cidadania e interesse público, para o compromisso ético e o equilíbrio na representação das múltiplas visões de mundo das fontes de informação do cotidiano. No grupo Nordeste/Sul (NE/S), a dignidade do jornalista e da profissão, a noção de ética vinculada às razões da vida e da cidadania sobressai na postura de renovação do conhecimento e das práticas da profissão em defesa da cidadania e dos interesses coletivos por meio de ações que levam informação de interesse comunitário para o exercício da cidadania e qualidade de vida da população. No grupo Norte/Centro-Oeste (N/CO), a atuação crítico-reflexiva se faz na produção jornalística atenta aos contextos de pluralidades culturais para responder às demandas locais e regionais com espírito crítico, criatividade, responsabilidade social, consciência cidadã, valorização da pluralidade de ideias e conhecimentos, trocas de saberes com as culturas populares, identidades culturais e educação ambiental que se efetivam na dignidade do jornalista e da profissão vinculada.

Em suas territorialidades, identidades e pluralidades, os atores sociais atuam com compromisso social em torno de debates, reflexões e ações para que os cidadãos se tornem

participes da democracia representativa e agentes de políticas públicas. Atentos à realidade regional, às questões indígenas e afrodescendentes e aos aspectos socioculturais, suas ações ao atendimento da comunicação comunitária e regionalizada, nacional e mundial, consagrando o papel e a força da imprensa local/regional e a força do voluntariado (N/CO). As demandas regionais da informação são fortalecidas em uma imprensa local que assegura a participação dos agentes sociais e a formação de opiniões que fortalecem a democracia e a cidadania (NE/S). Nas trocas de saberes em diferentes contextos, projetos, produtos e serviços jornalísticos se apresentam em arranjos produtivos emergentes e contextos da economia criativa e de programas televisivos, e caráter pedagógico-educacional (SE).

Proativos, os estudantes e os egressos participam ativamente da construção de uma sociedade mais justa junto com o cidadão que tenta resolver seus conflitos com novas soluções (N/CO). A formação cidadã recebida aprimora as competências teórica, técnica, tecnológica, ética e estética, levando-os a atuar de maneira crítica na profissão como mediadores entre a sociedade e o repertório de temas factuais e potenciais relacionados à cultura, ao pluralismo social, à ética e às questões emergentes da cidadania, política e direitos humanos como vetores de transformação social (NE/S). O acompanhamento da trajetória do egresso possibilita perceber se ele se tornou profissional defensor intransigente dos direitos e deveres do cidadão em seu campo de atuação, com ética, pensamento crítico e compromisso social (SE).

Além de atuação profícua no âmbito comunicacional, o protagonismo dos cursos no território, conforme referendam os PPC, consolida parceria com redes de educação em busca de construir alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais para garantir a democratização das informações ambientais e de defender a qualidade ambiental como valor inseparável do exercício da cidadania. A transversalização de componentes curriculares garante que a cidadania, os direitos humanos e a sustentabilidade estejam em discussão nas parcerias e nas iniciativas cooperativas construtivas das relações multi/inter/ transdisciplinares e interprofissionais.

Nos projetos do NE/S, a atenção dos cursos no âmbito da criação, da tecnologia e da inovação traz o intuito de promover intercâmbio, reelaboração e produção de conhecimento sobre a realidade para que o cidadão tenha acesso a informações de interesse público, tome decisões e construa visões sobre a sociedade em que vive. Qualificando os grupos sociais para as práticas da comunicação mediada nos processos sociais, os cursos participam dos espaços de debate e reflexão da vida, ajudam a aprimorar o olhar pluriverso para práticas educativas atentas ao desenvolvimento sustentável e ambiental, e processos de trocas com a comunidade como garantia do direito à informação e à cidadania comunicacional (N/CO). Ações inclusivas e laboratórios abertos às demandas locais levam os cursos ao protagonismo no território e à produção de novas subjetividades enquanto discutem o consumo no

contexto social e econômico e promovem reflexões e debates acerca da práxis teórico-reflexiva no ecossistema formativo com foco na justiça social (S).

REDES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

As novas maneiras de se relacionar para as quais apontam o indicador educomunicativo das “novas relações-redes-síntese cultural” emergem de redes fomentadas pelos cursos no território educativo dada a confluência entre as espacialidades e as tecnicidades alcançada pela convergência tecnológica, pelo exercício da cidadania e pela atenção ao cotidiano em que está inserido. Das ações de extensão às práticas laboratoriais, as redes se espraiam em múltiplas escalas com o respaldo das redes de pesquisa em torno da solidariedade e do compromisso social.

O movimento da síntese cultural rompe com toda forma de invasão cultural, imposição, inautenticidade e inferioridade, graças à superação, à problematização e à dialeticidade mediada por redes em favor da educação libertadora. Isto foi possível percebido no primeiro indicador que apontou as redes regionais, nacionais e internacionais que participam os coordenadores e seus pares, seja porque são membros de associações, de sindicatos e de organizações ou porque nelas disseminam suas publicações científicas.

Alinhados à transversalidade das relações étnico-raciais, da educação ambiental, da educação inclusiva e dos direitos humanos, também cobrados em avaliações externas dos cursos de graduação, estão dez saberes freirianos que cooperam para novas relações: respeito aos saberes dos educandos; autonomia do seu ser; humildade, tolerância e luta como forma de defesa dos seus direitos; consciência do inacabado; apreensão da realidade; segurança, competência profissional e generosidade; liberdade e autoridade; corporificação das palavras pelo exemplo; querer bem aos educandos; e reconhecimento de ser condicionado. Entre os coordenadores, houve divergência (D) ou informaram não saber (NS) para os seguintes saberes: segurança, competência profissional e generosidade (3; 1/NS); liberdade e autoridade (3/D; 3/NS); corporificação das palavras pelo exemplo (1/NS); o querer bem aos educandos (1/NS); e o reconhecimento de ser condicionado (4/NS).

Embora essas políticas estejam presentes nas ementas das disciplinas dos 23 PPCs, a citação da educação ambiental apareceu em 18 (dois abordaram em parte), o étnico-racial em 14 (3, em parte), a inclusão em 12 (3, em parte) e os direitos humanos em 12 projetos. Esta evidência possibilitou enxergar três itinerários formativos para uma formação mais inclusiva, com justiça social e atenta à educomunicação socioambiental, aprofundadas nos últimos capítulos.

Outro item a se destacar é a presença de Paulo Freire em 13 projetos, mencionadas 38 vezes em referência a argumentos

sobre a educação bancária e a educação dialógica, além de seu pensamento sobre jornalismo e mídia a partir de Meditsch e Faraco (2003) e de suas ideias por Venício Lima (2021). Foram citadas as obras: *Comunicação ou extensão* (4 vezes), *Pedagogia da autonomia* (2), *Pedagogia do oprimido* (2), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2), *A educação na cidade*, *A importância do ato de ler*, *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática de liberdade*; e *Educação e mudança*.

Percebemos a interface Comunicação/Educação e/ou Educomunicação como elemento potencializador para novas relações no ecossistema formativo dialógico, inclusive nos nomes de seis disciplinas (Educomunicação-UFT UFMA; Comunicação e Educação-Unifap, Uneb, UFU; e Mídia Educação e Cultura-Uerj). Os projetos pedagógicos de todas as regiões, exceto do Sul, mencionaram os seguintes termos: educomunicação, 70 vezes (há um grupo de pesquisa na Unemat); mídia-educação (um PPC); e comunicação e educação, citadas 33 vezes. São evidências que revelam atenção à construção coletiva por meio do diálogo e da cidadania para a pronúncia do mundo.

Ao observar as matrizes curriculares dos cursos analisados, publicizadas em suas páginas de internet, foram catalogadas 1.581 disciplinas, sendo que 253 (182 obrigatórias) acenam para a dimensão dialógico-cidadã ao discutirem temáticas educacionais, ambientais, socioambientais e regionais, e cidadãs com foco em direitos humanos, cidadania, mobilização, comunitário, identidades, políticas públicas,

sociedade, cidade, cultura, diversidade, inclusão e inovação. Conforme as tabelas a seguir, essas disciplinas delimitam questões emergentes, demonstram a qualificação do jornalismo e suas interfaces e o foco dado às dimensões dialógica [educação socioambiental; educação midiática; e local/regional] e cidadã [contexto cultural e direitos humanos].

A Tabela 3 agrupa as disciplinas e retrata a intenção do curso ao escolher a nomenclatura³³ qualificando o jornalismo como ambiental, científico-ambiental, regional/local e regional, popular e policial, comunitário ou comunitário/regional, inclusivo; ou colocá-lo em interface com os segmentos das referidas temáticas ambientais, sociais, políticas, econômicas, culturais etc.

Tabela 3 – Qualificação do jornalismo e suas interfaces nos PPCs

Dimensão dialógico-cidadã com foco ambiental/regional
Jornalismo ambiental [e/ou Científico] (UFT, Unifap, UFMT, Uniceub)
Jornalismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade (UnirG)
Jornalismo Local e Regional [e/ou Comunitário, Laboratório, Realidade Regional] (Unemat, Furb, UFMT, UnirG, UFT, UFMA)
Jornalismo Popular e Policial (UFT)
Jornalismo Inclusivo (Uniflu)
Jornalismo, Cidade e Ambiente [e/ou Cidadania] (UFSC, UFT)
Jornalismo, Sociedade e Cidadania [e/ou Ação Social] (ESPM, UnirG)
Jornalismo e Direitos Humanos (UFBA)
Jornalismo e Cobertura de Políticas Públicas (Unifap)

33 Os colchetes na tabela indicam alterações na nomenclatura entre os cursos [Jornalismo Ambiental; Jornalismo Ambiental e Científico; ou Jornalismo Científico.

Jornalismo, Cultura e Sociedade [e/ou Cultura Brasileira] (UFMA, UFSC)
--

Jornalismo em Meios Públicos e Alternativos (UFMT)
--

Fonte: Elaboração própria com base nas matrizes curriculares dos cursos (2023).

Outras 30 disciplinas potencializam a educomunicação socioambiental pela postura dialógica e cidadã, atenta à educação ambiental e à leitura crítica da mídia e aos processos dialógicos, tendo a dialogicidade e o exercício da cidadania como condições para novas relações. Isso pode ser verificado em três tabelas, elaboradas para melhor elucidação desse processo. Enquanto a Tabela 4 explicita o interesse pela educomunicação, mídia-educação, crítica da mídia, ética jornalística, letramento digital e comunicação colaborativa, a Tabela 5 indica atenção para as questões locais-regionais, socioculturais, de sustentabilidade, de fronteira, da Amazônia e da mídia regional. Em seu conjunto, a nomenclatura das disciplinas sugere vínculos com os seguintes setores: arte, sociabilidade, comunidade, mídias populares, políticas públicas, educação superior, processos comunicativos, tecnologias contemporâneas, além de revelar interesse pelas novas tendências em comunicação e ambientes digitais.

Tabela 4 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental e educação midiática

Educomunicação socioambiental (educação midiática)
Comunicação e Educação (Unifap, Uneb, UFU)
Mídia Educação e Cultura (Uerj)
Comunicação e Arte (Uerj, UFRJ)
Comunicação e Sociabilidade (Unifap, UFBA)
Novas tendências em Comunicação (UFT)
Aprendizagem na Educação Superior (Unasp)
História Contemporânea dos Processos Comunicativos (UFU)
Tecnologias Contemporâneas em Comunicação e Educação (UFU)
Políticas Públicas de Comunicação e Educação (UFU)
Ambientes Digitais e Comunicação Colaborativa (UnirG)
Laboratório de Comunicação Comunitária (Unifap)
Comunicação e Comunidade (UFBA)
Comunicação Rural ou Comunicação Comunitária (Unemat, Uerj)
Comunicação Popular e Alternativa (Uniflu)
Mídias Locais e Comunitárias (Uniflu)
Crítica da Mídia [jornalísticas] [e ética] (UFT, UFMA, Uniceub, UFMT, UEPG, Unasp, Ufop)
Letramento Digital (Unasp)
Educomunicação (UFT, UFMA)

Fonte: Elaboração própria com base nas matrizes curriculares dos cursos (2023).

Tabela 5 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental local/regional

Educomunicação socioambiental (foco local e regional)
Princípios de Saúde e Sustentabilidade (Unasp)
Comunicação e [para] Sustentabilidade (ESPM/UFG)
Cidade, Território e Conflitos (Unesp)
Formação Sociocultural da Amazônia (Unifap)
História da Comunicação no Amapá (Unifap)
Cultura, Identidade e Cidade (UFBA)
Fronteira em comunicação (Unipampa)
Mídia Regional (Furb)
Pensamento Jornalístico na América Latina (Unesp)
Realidade Sociopolítica Regional (Uniflu)
Fronteira e Comunicação (Unipampa)
Questões da Amazônia (Uninorte)

Fonte: Elaboração própria com base nas matrizes curriculares dos cursos (2023).

Especificamente em sua nomenclatura, as disciplinas fazem referência à cidadania cultural (27), aos direitos humanos (18) e à inclusão (15), acenando para a reflexão, ação revolucionária e emancipação social. As duas tabelas, a seguir, revelam que os projetos pedagógicos delinearão uma proposta formativa que coloca os egressos em sintonia com as demandas socioculturais. No âmbito cultural (Tabela 6), a folkcomunicação, a comunicação popular e o *modus vivendi* antropológico ajuda a compreender a interface comunicação em sua intersecção com a cultura (brasileira, regional, afro-brasileira, indígena, etnografia, etnologia, teorias, relações étnico-raciais), a realidade brasileira e história (contemporânea,

etnias, indígena e indigenismo) e a mídia. Interessa-se em capacitar com oficinas (análise de públicos e práticas culturais; elaboração e planejamento de projetos em cultura; gestão em cultura; produção cultural), expressões artístico-culturais, narrativas midiáticas e práticas culturais.

Tabela 6 – Dimensão cidadã voltada para a perspectiva cultural

Perspectiva Cultural nas Disciplinas
Folkcomunicação (UFT)
Produção Cultural [oficina] (UFT, UFBA)
Teorias Culturais da Comunicação (UFT)
Comunicação e Cultura Contemporânea [Contemporaneidade, Antropologia Cultural, Mídia, Etnografia] (UFBA, Uneb, Unemat, UFSM, Unipampa, Uerj, Unifap, Unesp, UFU, UFT)
Oficina de Análise de Públicos e Práticas Culturais (UFBA)
Oficina de Elaboração e Planejamento de Projetos em Cultura (UFBA)
Oficina de Gestão em Cultura (UFBA)
Comunicação Popular e Folkcomunicação (UFMA)
Comunicação e realidade brasileira (UFMA)
Cultura Brasileira [Comunicação, Fundamentos da] (Unesp, UFMA, UFMT)
Gênero, Narrativas Midiáticas e Práticas Culturais (Unifap)
Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Unep)
História e Cultura no Brasil Contemporâneo (UFU)
Cultura e Relações Étnico-Raciais no Brasil (UFRJ)
História Indígena e do Indigenismo [Antropologia das Sociedades Indígenas] (UFBA)
Etnias e culturas africanas (UFBA)
Etnologia do Brasil (UFBA)
Antropologia do Negro no Brasil (UFBA)
Movimentos Artísticos e Culturais (Unasp)

Fonte: Elaboração própria com base nas matrizes curriculares dos cursos (2023).

A Tabela 7 demarca a atuação nos cursos a partir dos direitos humanos, da diversidade e da inclusão ao oferecer disciplinas inclusivas (libras, braile e audiodescrição) e outras diversas a serem discutidos no ensino com interface na pesquisa e com metodologias inovadoras, práticas de extensão, laboratórios de produtos de inovação e gestão de projetos em jornalismo.

Tabela 7 – Dimensão cidadã voltada aos direitos humanos

Direitos humanos nas Disciplinas
Comunicação Pública e Democracia Digital (Unifap)
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira (Uniceub)
Mídia e Práticas de Consumo (UFSM)
Jornalismo, Sociedade e Cidadania (ESPM)
Cidadania e estratégias de prod. de conteúdo em mídias sociais (Uniflu)
Ética e Direitos Culturais (UFBA)
Comunicação, Gênero e Direitos Humanos (UFMA)
Cidadania e Direitos Humanos (UFG)
Legislação e Direito à Comunicação (UFU)
Comunicação, Educação e Cidadania [ou Cidadania] (Unemat, UFSM)
Políticas de Comunicação [e/ou Culturais, Economia Política da Comunicação] (Unifap, UFBA, UFSC, Uninorte, UFMA)
Direito e Políticas de Comunicação [e Estado] (UFMT, UFSC)
Diálogos inter-religioso e Direitos Humanos (Uninorte)
Cultura Religiosa e Mídia [Ciência e Religião] (UFT, Unasp)
Mídia e Sexualidade (Unifap)
Mediatização, Discurso e Mudança Social (UFBA)
Universidade, Ciência e Pesquisa (Furb)
Metodologia e Prática de Extensão (UFG)
Sociedade e Consumo (Unasp)

Psicologia, Mídia [e Cultura e/ou Cognição] (Unesp, UFRJ)
Tecnologia Digital, Gênero, Raça (UFBA)
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais) (UFT, Unifap, UnirG, UFMA, Uneb, UEPG, UFSM, Uninorte)
Braile (UFT)
Audiodescrição (Unifap)
Laboratório de Produtos de Inovação em Jornalismo (UFMA)
Empreendedorismo, Inovação e Gestão de Projetos em Jornalismo (UFSC)
Jornalismo, Criatividade e Inovação [laboratório] (Unesp, Uniceub)
Inovação e empreendedorismo (UFRJ)

Fonte: Elaboração própria com base nas matrizes curriculares dos cursos(2023).

Em seu conjunto, a nomenclatura revela as temáticas discutidas no âmbito dos cursos: comunicação pública, políticas de comunicação, direito à comunicação, midiaticização, mídia, tecnologia digital, democracia digital, práticas de consumo, inovação, diálogo inter-religioso, cultura religiosa, sexualidade, discurso, mudança social, sociedade, psicologia, cognição, gênero, raça, ética, empreendedorismo, criatividade, ciência, direitos culturais, direitos humanos, políticas públicas, legislação, cidadania, educação e realidade brasileira.

Para além das disciplinas, os projetos pedagógicos evocam atitudes e posturas dos sujeitos presentes nos elementos que apontam as questões ligadas à mediação dos processos educativos/comunicativos, às trocas de saberes e o senso de pertencimento no contexto das ações, assumidos como categorias de análise das “novas relações-redes-síntese cultural”. Numa síntese regional, os projetos do Norte/Centro-

Oeste (N/CO), do Nordeste/Sul (NE/S) e do Sudeste (S) apresentam coesão na narrativa comparativa.

As novas sensibilidades do sensório contemporâneo e as relações dialógicas na interação entre os sujeitos, presentes em Martín-Barbero e Paulo Freire, são consideradas como construção de novas atitudes e posturas para um ideário de mundo ético que esteja comprometido com a cidadania e respaldado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Condição que propicia aos estudantes o desenvolvimento de atitudes empreendedoras, aproveitando as oportunidades presentes na sociedade para divulgação e para a produção de conhecimentos, conservando respeito aos direitos legais e valorização das identidades para consolidação da democracia brasileira com igualdade nas relações do cidadão e posicionamento profissional contra toda forma de injustiça, discriminação, corrupção, alienação, imposição e censura.

Seus talentos são desenvolvidos no percurso formativo por meio da práxis universitária de uma educação cidadã orientada pela ética, interdisciplinaridade, sustentabilidade, respeito, compreensão cultural e valores democráticos de igualdade em vista do desenvolvimento social e do resgate da cidadania (N/CO). Em suas interações e relações, o fazer jornalístico observa as políticas públicas, os temas de relevância social e de interesse coletivo para fomentar relações críticas em respeito à alteridade, às diversidades regionais, às manifestações culturais e à integração fraterna entre povos e comunidades, seja por meio da divulgação, da garantia de

pluralidade de fontes, do agendamento ou do debate em torno de questões emergentes (NE/S). Na interface Comunicação/Educação, vivências reflexivas e cidadãs e o cultivo de saberes são animadas pelo “pensar crítico” e “pensar certo” dos saberes freirianos que alimenta atitudes, posturas e valores enquanto educam para a pluralidade étnico-racial, preservam o respeito aos direitos, valorizam as identidades e buscam a consolidação da democracia pela inclusão de pessoas com deficiência e a reflexão aos direitos humanos (S).

Por meio de uma mediação que leve à pronúncia do mundo, a atuação coletiva é vivida como conscientização do seu papel social e da experiência como significação social e premissa democrática com ações dialógicas na produção de conhecimentos. Como aquele que provoca a curiosidade e a autonomia do aluno, o docente em estratégias de aprendizagem em meio aos conflitos e mudanças, propiciam o senso crítico e a identificação dos reais problemas dos setores mais carentes da sociedade como formas de superação de uma possível curiosidade ingênua presente nos estudantes.

Nos projetos pedagógicos do N/CO, a mediação se faz como intervenção com foco no direito à informação e à comunicação para promover cidadania, participação e acesso aos demais direitos humanos, garantir visibilidade social e instaurar a descolonização da educação em vista de uma sociedade mais justa, humanitária e igualitária que tenha assegurada o direito dos sujeitos de participar da vida

universitária e ter voz e voto nas decisões que dizem respeito a políticas e ações institucionais.

No grupo regional NE/S, exerce-se a mediação como responsabilidade social e a política extensionista como oportunidade que amplia o processo educativo e incentiva uma ação educacional mais autônoma com programas, laboratórios e agências de ensino. No Sudeste, as estratégias de mediação consideram o profissional, seu papel social de mediador e construtor da realidade, além do curso como um espaço estimulador e articulador de conhecimentos e de processos que aguçam percepções, processos interativos, sociais e/ou educacionais para fomentar a responsabilidade social, o trabalho em equipe e a liderança criativa e inovativa.

Nestes projetos pedagógicos, as diversidades assumem perspectiva transversal em vista da solidariedade, do fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade equitativa que observa os preceitos curriculares dos direitos humanos, relações étnico-raciais, educação inclusiva e ambiental. De estudantes integrados ao processo formativo, logo se tornam sujeitos do/no território, conforme demonstram os documentos que manifestam preocupação em assegurar condições equitativas para a autonomia e exercício profissional aberto ao diálogo entre universidade, setores sociais e as diversidades para vivência harmoniosa dos cidadãos.

Fortalecidos por estes princípios, os cursos consolidam a formação no respeito diante de conflitos, discursos sociais

distintos e múltiplas diferenças no convívio, com alteridade, pluralidade e respeito às culturas populares, às identidades culturais e à democratização dos espaços públicos (N/CO). Os conteúdos transversais na formação fortalecem a responsabilidade social e ambiental associada aos valores da sustentabilidade, justiça, promoção da igualdade, combate à intolerância e defesa da inclusão de natureza étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual (NE/S). Com ética, profissionalismo e formativa inclusiva, o egresso cidadão respeita e valoriza as manifestações religiosas, étnicas, de gênero, socioeconômicas (SE).

As trocas de saberes é condição fundamental para que novas relações prosperem, o que se consolida em ações extensionistas que fortalecem a cidadania regional, proporcionam debates e reflexões com a comunidade local, reforçam o direito da comunicação como um direito humano e possibilitam aos atores sociais exercerem sua cidadania e autonomia em defesa dos seus direitos. As trocas permitem o surgimento de redes de cooperação e parcerias institucionais, nacionais e internacionais para produtos, pesquisas, publicações, eventos científicos, além de tornar o curso um canal aberto à participação da população, promovendo intercâmbio institucional, organizacional e social com os movimentos sociais. Estes procedimentos estimulam a visão crítica, reflexiva, analítica, ética e contextualizada para fenômenos locais, regionais, nacionais, internacionais, sociopolíticos e humanitários.

Nos projetos do Sudeste, os relatórios sistematizados das práticas, foi apontado em um projeto pedagógico como algo que necessita de investimento e de problematização para a relação com a área profissional a fim de que as relações comunitárias se tornem espaços de decisão autônoma e ofereçam projetos comunitários de experiência compartilhada e solidária dos indivíduos em sociedade. No Norte/Centro-Oeste, os conhecimentos compartilhados são vivenciados por meio de uma práxis que propõe produtos jornalísticos a partir das demandas locais, experiências e existências para fortalecer a socialização e distribuição, inserir os estudantes no mundo do trabalho com maior consciência e atitude cidadã para atuar como agentes sociais em prol do desenvolvimento sustentável e com capacidade para compreender, indagar e problematizar o lugar de onde falam e os interesses que representam, e de refletir e manifestar esses resultados na sociedade. No Nordeste/Sul, busca-se a democratização dos meios para fortalecer a relação comunicação e movimentos sociais com meios comunitários como estratégias organizativas e em prol de uma agenda social pertinente ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania.

Ao participar destes processos, o senso de pertencimento dos atores sociais comparece quando compartilham decisões universitárias que afetam a sua realidade, em igualdade de condições. A perspectiva cidadã perpassa os sujeitos profissionais, éticos, críticos, empreendedores e comprometidos com o desenvolvimento

social, humanístico, inclusivo e ambiental com a intenção de oferecer iniciativas à população local/regional no âmbito da criação, tecnologia e inovação por meio da disseminação do conhecimento.

Este pertencimento busca desenvolver o bem-estar da sociedade com projetos de extensão e de jornalismo comunitário (N/CO). O intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade se tornam perspectiva de transformação expressas na difusão de avanços, conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e artística e da pesquisa científica e tecnológica geradas no curso (NE/S). O compromisso passa pelo respeito aos limites da privacidade e segurança física e psicológica dos atores envolvidos nos casos de cobertura jornalística e nas experiências vivenciadas na prestação de serviço à comunidade (SE).

ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO EM JORNALISMO

Em suas instituições, o olhar dos coordenadores perpassa as muitas questões administrativas, pedagógicas, metodológicas e relacionais com os pares, os estudantes, as comunidades e o território, além das organizações da área (Jornalismo/Comunicação). Suas trajetórias sinalizam para caminhos reflexivos, percursos pedagógicos e itinerários formativos que possibilitem transformações para responder ao sensório contemporâneo que requer novas sensibilidades e novas posturas para enfrentar os dilemas sociais de territórios vulneráveis, conforme discutimos em capítulos anteriores.

Recuperamos a perspectiva da cidade educadora abordada por Martín-Barbero (2014a) em sintonia com os territórios usados de Milton Santos para ampliá-la com as discussões de António Nóvoa (2023) sobre a necessidade de uma educação que assuma os desafios atuais como processo de metamorfose. De maneira similar, Muniz Sodré (2014) propõe a reinvenção da educação em torno do comum a ser compartilhado e da diversidade cultural. Estes processos de renovação do ensino superior se articulam à educação básica

e permitem uma aproximação intencional e o cumprimento da legislação (Brasil, 2013, 2017, 2018), assim como nos possibilita enxergar a intervenção educacional como caminho viável (Ferreira, 2022; Pitanga, 2020; Teles, 2023) para a pedagogia do jornalismo (Meditsch, 2021, 2022) alinhada ao que propomos como trilhas de saberes para articular conhecimentos e demandas sociais.

Mobilizamos as experiências vivenciadas por três cursos (das regiões Nordeste e Sudeste) para propor itinerários teórico-práticos e trilhas formativas que oportunizem percursos diferentes e individualizados e caminhos de aprendizagens com foco no interesse e na necessidade dos sujeitos dialógicos. Enquanto o curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) implementa um currículo com possibilidade de caminhos diversos na formação³⁴, os cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual da Bahia (Uneb) experimentam a educação e sinalizam para itinerários formativos mobilizados por uma faculdade de educação à qual se vinculam.

No curso mineiro, os estudantes do primeiro período assimilam pela disciplina Comunicação e Educação, ações de intervenção no território a partir de práticas educacionais, estratégias dialógicas, troca de saberes e espírito cidadão. Para Pitanga (2020), estas práticas em interação com os sujeitos do local se aproximam do jornalismo cidadão para

34 Discutido no capítulo “Estratégias comunicacionais na formação”.

e elevar sua participação, de fontes a coautores nas produções. Em Juazeiro/BA, os cursos de Jornalismo e de Pedagogia compartilham os mesmos tempos-espacos dos currículos, formações e mediações dos processos educacionais e comunicacionais, porém com usos e significados distintos da Educomunicação (Teles, 2023).

A formação em jornalismo sustenta a dimensão dialógico-cidadã para a prática emancipatória no território com a intenção de produzir informações de qualidade e de interesse público e trazer as pessoas para a participação na produção jornalística. Os itinerários educacionais propostos por Soares (2011), Teles (2023) e a ABPEducom (2023) consideram a intervenção social, a contextualização e a pedagogia de projetos como estratégias para intervir na realidade. A partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e das diretrizes curriculares e as extensionistas, a intervenção social pode expandir os cursos com ações de comunicação dialógica junto à comunidade e contribuir para o desenvolvimento sustentável e a resolução de dilemas sociais.

Os quatro itinerários apresentados por Soares (2011) como pedagogia da comunicação, gestão educacional, mediações tecnológicas e formação do docente/educador possibilitam repensar a articulação entre disciplinas e docentes, as competências produtivas e comunicativas, os novos modelos de gestão no trabalho educativo, a ética da responsabilidade social e a formação

de um novo perfil profissional. Isto por meio do diálogo interdisciplinar nos âmbitos administrativo, disciplinar e transdisciplinar, sustentado por prática metodológica dialógica, participativa e mobilizadora do exercício da comunicação como prática cidadã. Para o autor, isto se daria com seis linhas de ação: diálogo entre os campos, para além da grade curricular; âmbito da ação no ambiente escolar; estabelecer metas pragmáticas; formação do educador-educomunicador; modalidade de formação docente; especialistas externos.

Na proposta da ABPEducom (2023), em parceria com a Revista Casa do Saber, o “Roteiro Formativo – Trilha de Saberes” propõe rodas de conversa como organização para discutir e elaborar propostas interventivas dialógicas entre mediadores e participantes. Essa proposta propicia que as relações entre eles sejam construídas, tendo o cuidado com o planeta e a sociedade como meta enquanto promove e defende os direitos humanos a partir das reportagens da revista. Em suas edições, três “paradas” conduzem o caminho educativo por meio de encontros, discussões grupais e sessões de formação com educadores, coletivos, movimentos e ambientes educativos.

Os percursos formativos discutidos por Teles (2023) aparecem alinhados à extensão como intervenção social e à educomunicação como criticidade e prática da cidadania para uma ação com posicionamento político, desenvolvida com contextualização, interculturalidade e pedagogia de projetos. A perspectiva dialógica leva os sujeitos do jornalismo a repensarem possibilidades, a pensar a diversidade num

contexto em que a ação democrática é centro do processo para potencializar a comunicação dialógica (Teles; Santos, 2022). No caso do curso de Pedagogia, conduz a um movimento de subversão para entendimentos diversos, criativos e de inovação em percursos didático-pedagógicos, articulados aos pressupostos teórico-metodológicos da Educomunicação que invertem o processo, já que

[...] não parte do campo da didática ou currículo formal instituído para a promoção das ações, ao contrário, escuta, sente e dialoga na complexidade e barreiras da coletividade um 'lugar' de encontro, essa inversão é salutar, criativa e inovação dentro do campo educacional, pois provoca a curiosidade epistemológica nos 'mergulhos' que fazemos nas realidades (Teles; Costa, 2022, p. 17 – grifo da autora).

Consideramos esses itinerários educacionais inovações para que sejam desenvolvidas estratégias comunicacionais dialógicas, inclusivas, críticas e cidadãs. A questão de itinerários ou arranjos curriculares não é nova, uma vez que vem sendo aplicadas ao ensino médio e à educação profissional, levando os conteúdos a serem pensados a partir de conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas para escolha dos estudantes. Vinculam-se às áreas do conhecimento e pensados em cada local partir das possibilidades de cada instituição de ensino ou ainda como forma de propiciar ao trabalhador qualificação ou habilitação profissional em diferentes cursos, etapas ou módulos e em diferentes instituições ou programas. O verbete se refere à estrutura de

formação escolar, às bases organizativas dos currículos e às possibilidades dessa qualificação para atender às ocupações existentes no mercado de trabalho (Fiocruz, 2023).

Por itinerários pedagógico-metodológicos, entende-se diferentes arranjos curriculares relevantes para a comunidade acadêmica em um currículo aberto, flexível e diverso. Para ampliar ainda mais esse entendimento, identificamos quatro eixos na Base Comum Curricular Nacional (BNCC)³⁵ como caminhos para que os conhecimentos se estruturem no currículo: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Essa proposta também pode ser implementada em cursos superiores como potência das relações da universidade e seus cursos com a comunidade e dos sujeitos do território com os sujeitos em formação.

De acordo com António Nóvoa, para que isto acontece num processo de metamorfose da educação que altera espaços e processos, oferece percursos individualizados e valorizar a dimensão humana, assim como altera as noções de identidade para comunidade de trabalho e de diferenças para comunicação e encontro. A instituição educativa possibilitaria

35 Com a implementação do PNE 2014-2024 e deliberações do Fórum Nacional de Educação (FNE) na 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), iniciou-se a mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta passou a ser gestada e seus resultados apresentados em versões (1ª, em 2015, e 2ª em 2016) debatidas em seminários estaduais e municipais até sua aprovação (Portaria nº 1.570/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017). Sua implementação se deu em 2018 nos níveis da educação infantil e ensino fundamental (em março) e no ensino médio (em abril), como terceira versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

aos estudantes trabalharem o conhecimento entre eles e com os professores para reconstruir o “comum como elemento central da educação e da sociedade [...] criar ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos [...] construir as condições para um diálogo entre diferentes” (Nóvoa, 2023, p. 36). Com isso, cumpre-se a educação libertadora freiriana por meio de relações dialógicas, do compromisso social e da pronúncia do mundo com foco em sociedades sustentáveis e equitativas, conforme ODS 4 e 11.

Em 2017, o Dia Mundial do Professor discutiu os ataques aos direitos humanos, à democracia e à liberdade com o lema “Ensinar em liberdade, fortalecer os professores”³⁶, um século após a *Democracia e educação* (Dewey, 1916). Tendo esse argumento como pano de fundo, Nóvoa (2022) propõe uma discussão em torno da liberdade, entendendo-a como princípio, fim, orientação e finalidade a partir de seis perspectivas: liberdade como igualdade (responsabilidade social e compromisso cívico); diversidade (educação como coletividade, não só conectividade); aprendizagem (para aqueles que não querem ou não conseguem aprender); participação (cooperação aprendida/ praticada); autonomia (espaços de cidadania, convivialidade, escuta, decisão e de laços); e criação (unida pela cultura). Para o autor, nesse percurso três movimentos são imprescindíveis: reforçar o

36 Deste 1994, a Unesco celebra o *Dia Mundial do Professor* no dia 5 de outubro para refletir sobre o panorama de atuação destes profissionais frente aos desafios contemporâneos.

espaço público da educação; renovar a educação como bem público e comum; e abrir a educação para o futuro, com a dimensão do cuidar perpassando todas as relações.

Seus argumentos remetem à cidade educadora imersa em ecossistemas comunicativos que convertem a educação em espaço estratégico de cruzamento e interação a ser desnudado com mapas-projetos, políticas e projetos educativos interculturais (Martín-Barbero, 2014a). Na atmosfera do *bios* midiático, Sodré (2014) aponta que as novas rela es para a produ o do conhecimento aproximam os artefatos tecnológicos e a experiência emocional, compartilhada e compartilhável com uma ecologia de saberes a serviço dos lugares e dos locais de saber para gerar impacto social, o que faz urgir uma forma pedagógica como recomposi o da experiência comunitária atuando como reinven o da institui o pedagógica. Os usos territoriais que fazem os sujeitos se manifestam nas condi es de ser (ou não) cidadãos no território usado e acontecer solidário, apoiado em Milton Santos.

Nas trilhas da transversalidade, análises, procedimentos e produtos ampliam a participa o dos egressos na constru o do conhecimento em um cotidiano marcado pela descoberta e por novos modos de olhar e de sentir o mundo e a vida, engajados na constru o de um mundo mais justo e equitativo. Uma trilha formativa fomenta o trabalho coletivo dos participantes que passam a conectar assuntos, construir e unir o conhecimento colaborativo e complementar a aprendizagem

inclusiva e a autonomia que amplia possibilidades, tanto de formação quanto de atuação profissional.

A possibilidade de apresentar itinerários formativos para os cursos surgiu a partir dos diálogos com os coordenadores de cursos acerca das práticas que estão contidas nos projetos pedagógicos e enfatizadas como desejo de ampliá-las. Isto nos levou a observar as entrevistas a partir dos mesmos indicadores, já mencionados e aplicados aos projetos pedagógicos para identificar o presente dos cursos, sendo agora apontados como caminhos futuros, pelos itinerários que serão delineados nos próximos capítulos. Os coordenadores demonstraram abertura à uma prática cada vez mais dialógica-cidadã, fundada em Paulo Freire.

PREMISSAS FREIRIANAS, JORNALISMO E EDUCOMUNICAÇÃO NA COORDENAÇÃO

O que os coordenadores pontuaram no formulário foi confirmado em sua entrevista. Paulo Freire é inspiração para suas estratégias de reflexão, gestão, mediação e apropriação em situações que acionam autonomia, posturas, atitudes e conflitos no cotidiano. Ao embasar a terceira parte da entrevista, *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2018a) fez provocações com sentenças que os mergulhou em sua própria práxis no ensino de jornalismo, ações e relações consigo mesmo e com os pares, os estudantes e as demais situações, ao que eles foram

realizando comentários extensos ou curtos, ou concordando. A partir de um roteiro flexível, as 17 sentenças aqui organizadas em três blocos foram apresentadas, conforme fluía o diálogo, seu tempo disponível e sua empolgação.

As sentenças do primeiro bloco refletem a dimensão coletiva do processo de libertação e a “pronúncia do mundo”, demandadas por problematização e pela postura para superar as situações-limites num testemunho autêntico diante do correr riscos e da práxis reflexiva, criativa e de ação.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018a, p. 71; 95). Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2018a, p. 108). [as pessoas] ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse (Freire, 2018a, p. 125).

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (Freire, 2018a, p. 127).

Todo testemunho autêntico, por isto crítico, implica ousadia de correr riscos – um deles, o de nem sempre a liderança conseguir de imediato, das massas populares, a adesão esperada (Freire, 2018a, p. 241).

O segundo bloco expressa a exigência existencial do diálogo que requer amor, humildade, confiança, fé nas pessoas, relações horizontais, encontro com esperança e diálogo

problematizador para devolução organizada, sistematizada e acrescida de novos elementos.

O diálogo é uma exigência existencial. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2018a, p. 109). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] [exige ato de coragem e comprometimento] este compromisso, porque é amoroso, é diálogo. [...] não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade (Freire, 2018a, p. 111). Não há diálogo se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar (Freire, 2018a p. 112).

O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança [...] vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (Freire, 2018a, p. 113).

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo (Freire, 2018a, p. 114). Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2018a, p. 116).

No terceiro bloco apresenta-se o educador dialógico que consegue trabalhar em equipe com estratégias que levam à pronúncia do mundo como uma ação libertadora e cultural dialógica, para a liderança revolucionária, a revolução cultural e a “co-laboração” entre os sujeitos que se encontram para a transformação do mundo em um processo de humanização, união, organização.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu (Freire, 2018a, p. 142).

O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (Freire, 2018a, p. 185).

Conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os opressores. É que a praticização desses conceitos é indispensável à ação libertadora (Freire, 2018a, p. 190).

A liderança revolucionária deveria aproveitar a contradição da manipulação, problematizando-a às massas populares, com o objetivo de sua organização (Freire, 2018a, p. 204).

Defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder (Freire, 2018a, p. 206).

Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (Freire, 2018a, p. 237).

A narrativa a seguir tece os dizeres dos coordenadores, entre aspas ou interpretados, registrando suas reações às referidas sentenças. Paulo Freire adentrou sua vida por meio de livros ou pela memória institucional que criou laços pedagógicos (sua visita à instituição). Reconhecem nele a precisão para formular ideias, confirmando que os processos são coletivos (coordenador nº. 9 – c9), confirmado pelo seu ressurgimento pelas mãos dos educadores, que as usaram como horizonte de políticas públicas em tempos de ataques (c8). O acerto de Freire é tão grande que ele demonstra que não há saber sem

prática no sentido de ultrapassar as formalidades da pesquisa para aplicá-la na vida social (c22).

Fora das licenciaturas, a área da comunicação talvez seja a que mais conserva suas ideias dialógicas, embora nem sempre a essência de sua proposta seja vivenciada (c21). Mesmo com formação freiriana, não há garantia de que sua práxis e o saber-fazer da pedagogia transformadora sejam entendidos da mesma forma (c6). Uma instituição educacional que tem a hierarquia como partida tem por desafio se sustentar na horizontalidade (c9), e conscientizar-se disto é o início para implementar alternativas que atendam as reivindicações de sujeitos históricos que chegam com suas questões de legitimidade (estudantes da política de cotas requerem bibliografias de autores negros e indígenas).

Ao terem consciência de suas condições dialógicas (ou não), o coordenador se coloca em atitude de escuta para caminhar com o estudante, entender que este é um processo libertador, coletivo e transformador, mesmo diante das bolhas³⁷ que promovem apatia e distâncias frente a pontos de vista distintos por meio de relações horizontalizadas (c2; c4; c17; c18). Eles relatam que muitos estudantes, fechados em seus grupos, não se abrem ao diálogo, ficando impossibilitados de organizar ideias e reformular frases, tornando-se aquém do exercício dialógico (c19). A abertura dialógica permite que olhares diferentes se constituam em vivência de mundo

37 Metáfora que se refere ao fechamento de pessoas e grupos a recortes de visão de mundo.

na formação do jornalista pelo movimento de liberdade com abertura ao outro, ao novo e à capacidade de ressignificar (c8; c11).

Ser dialógico é transitar por uma mediação educativa inspirada em Paulo Freire. O autor é “meu livro-guia da vida; como aquele que diz que um se faz com o outro” (c18), uma perspectiva acionada pela releitura de suas obras para novas descobertas, inspirações e interpretações. Ser dialógico é contextualizar e problematizar questões sociopolíticas e ambientais nas disciplinas (c17), ajudar os estudantes a perceberem que precisam avançar na autonomia, mesmo na escassez do não saber, para construir possibilidades comunicativas e transformação das deficiências de aprendizagem iniciais e não sejam silenciados “no universo elitizado da academia” (c15; c19).

Isto exige escuta e humildade diante das demandas, questões pessoais dos alunos e de suas dificuldades para perceber oportunidades de convivência, de trocas afetivas e de aproximação para quebrar a hierarquia na sala de aula sem desconsiderar a autoridade docente. Isto leva a parar, ouvir e entender o que está acontecendo para depois se manifestar a respeito, escutar e questionar suas questões para que ele repense suas intenções como algo que parece não ser nada, mas que fez a diferença no processo do fortalecimento das relações interpessoais pelo diálogo problematizador com atuação coletiva, abertura ao outro e espaço para o desenvolvimento da autonomia (c3; c1; c17; c18).

No convívio com os alunos, a transformação passa pelo combate a ideologias que reforcem preconceitos e pelo reconhecimento do outro como alguém que pode ser educado para transformar a sociedade, desenvolvendo empatia para interagir com a sua realidade por meio do diálogo e do amor (c7). Ainda, pelo apontamento de suas escolhas quando precisam ser orientados para o que é aceitável no mercado de trabalho ou de suas supostas denúncias de falas ofensivas quando, na verdade, retiram algo do contexto para não ouvir uma opinião diferente (c14; c19). A firmeza docente em dizer não e em ouvir críticas gera empatia e proporciona embates construtivos como oportunidades de diálogo seja diante da revisão sobre uma decisão tomada sem a consideração do contexto ou da “cultura do dez em TCC ou do melhor aluno”, pois o aprendizado é processual e diferenciado (por mais que se esforce, o “dez” que alguém consegue é um sete; e aquele não tido como um bom aluno, pode estar num esforço físico, emocional e social diante da falta de dinheiro para se alimentar, pagar o transporte para chegar às aulas e etc (c1; c2; c7; c12).

Ao construir pontes, o diálogo predispõe ao trabalho em equipe realizado de maneira coletiva, elemento mobilizador da reflexão cotidiana que aciona as experiências dos sujeitos para a prática interdisciplinar e relação horizontal (c3; c8). Ao questionar suas decisões, o professor percebe se foram muito duras, sensatas ou se deveriam melhorar para gerar empatia e trocas comunicacionais apesar dos limites e frustrações (c1; c2; c3). Seja com os estudantes ou os sujeitos da comunidade, a

produção coautoral é um processo que enriquece a consciência do aprender e do fazer junto no diálogo coletivo, sabendo-se “inconcluso e que precisa dos outros” (c23), assim como desperta a sensibilidade para as histórias de vida e dignidade dos estudantes, pois “o modo como falamos determina o sucesso ou fracasso dele” (c12).

Uma formação cidadã que se atente para percursos diferenciados ajuda os estudantes a se reconhecerem no curso, na instituição, na profissão, assim como a não fazer a mesma exigência de performance a estudantes jovens e com mais idade (c7). Conhecer suas histórias, escutar seus anseios e suas críticas possibilita avanço ao curso e comprometimento docente (c14), abertura às diferenças e aos saberes numa relação horizontal evita uma postura que gera medo, coerção ou submissão (c13). O diálogo amoroso aliado à “comunicação não violenta” reconhece as razões da pessoa agir de determinada forma para, em conjunto, buscar outro jeito de resolver a situação conflitiva ou facilitar a entrega de trabalhos não entregues no tempo que havia sido determinado (c10).

No âmbito da sociedade, pensar pode ser perigoso para quem exerce o poder e não gosta de pessoas pensantes, situações que podem se alastrar nas universidades. É preciso perceber as formas como o poder está sendo exercido, se levando à transformação (de ideias e pessoas) ou à coerção e submissão, o que é agravado com questões pessoais mal resolvidas que se tornam limitantes para compreender que

algo “não é sobre você, mas sobre o papel exercido” (c13). Uma universidade inclusiva e plural leva seus estudantes a expressarem ideias e os professores a estimulá-los para a ideia de libertação do mundo com foco na transformação, em mais questões humanistas e sociais e menos tecnológicas, em vista da docência dialógica atenta aos diferentes ritmos de aprendizagem (c15; c23).

As relações dialógicas são constituídas no contexto da sala de aula ou em projeto integrador. Mais que uma devolução organizada do conhecimento (como ocorre no processo de alfabetização), o professor dialógico é aquele que aprende junto a partir do que os estudantes trazem para dar sentido aos saberes e ampliar seu repertório (c23). Como etapa de uma educação libertadora, ele faz seu caminho de transformação social e da própria vida, consciente de seu lugar no mundo, das estruturas sociais que foram moldadas para serem lapidadas num espaço de debate com respeito a todas as visões de mundo (c3; c14). Quando esses sujeitos reconhecem que a busca é importante, passam a ousar para além dos limites estabelecidos e a se reconhecerem em processo de exclusão (um estudante mais velho sendo discriminado por alguém que já é estigmatizado: LGBT+) e no potencial de pessoas com voz ativa, participativas e colaborativas no processo de libertação das amarras, das imposições e das desigualdades sociais numa perspectiva cidadã e de construção coletiva (c15; c18).

Uma formação jornalística que atenda aos anseios da sociedade amadurece o corpo docente para a dimensão

dialógica diante das questões contemporâneas e das diferenças com uma pedagogia mais participativa que realize trocas contínuas com reflexão, sensibilização e relações autênticas na sala de aula (c1; c3; c4; c8). Com intencionalidade, o testemunho e as trocas de experiências vão enriquecendo a “mochila”³⁸ de cada um em seu aprendizado com os outros e o mundo, pois vivenciam, erram e acrescentam coisas como seres inclusos em suas experiências coletivas (c19; c23). Com foco na transformação do mundo, os sentidos do discurso empresarial ou individualista são ultrapassados, mesmo em uma visão progressista, para que a colaboração e a organização propiciem que o trabalho em equipe se realize no diálogo para o bem comum, participação singular de todos e prática pedagógica que leva os saberes a serem socializados e compartilhados (c21; c22; c23).

O egresso/jornalista experimenta inúmeros desafios no trabalho frente à responsabilidade social. Ao chegar à formação jornalística com uma ideia inocente, pode avançar para uma visão integrada e de transformação cultural mais abrangente (c7). Aos poucos, percebemos que o ato de revolução é também dizer o que as pessoas não querem ouvir, pois passa pela capacidade de agir com empoderamento e equilíbrio, sem segregação entre os iguais (c6). Percebem o diálogo como melhor estratégia na relação professor-aluno, mesmo que seja cansativo, por exigir esforço e empatia para ouvir o que não

38 Metáfora para ideologias: “a gente anda com sua própria mochila que vai agregando coisas. Muitas vezes você coloca na mochila de alguém e alguém coloca na sua, embora isso seja mais complexo” (c19).

concorda, reformulação e argumentação (c19). Diante de seu entrevistado, aprendem a valorizá-lo por ser a pessoa que o recebe, por sua credibilidade para falar sobre o assunto, o que irá auxiliá-lo seu trabalho de jornalista, de mediador da informação enquanto cumprem seu papel de cidadão (c11).

Vão se exercitando na pronúncia do mundo com a escolha de fontes e ângulos para dar condições ao cidadão de pensar por si próprio (c4), sabendo que o processo de subjetivação passa pelo crivo da ética e da responsabilidade social. Com um perfil dialógico-cidadão, sua atuação profissional será reveladora de narrativas reflexivas, de percursos de trabalho coletivo, participativo e de autonomia. A cada pronúncia e novos pronunciamentos são exigidos no processo da problematização consigo mesmo e as pessoas enquanto observam, reportam e consomem informações para a transformação da realidade que está impregnada de sua existência enquanto cidadão (c17; c18). Este pronunciar repercute na esfera pública e no debate com a sociedade para que as representações não sejam desprovidas de compromisso com a realidade e com o mundo (c9).

Para se posicionar, o sujeito precisa refletir, escutar e se expressar num momento em que muitos ouvem pouco; querem apenas falar; e precisam se reconhecer num processo amplo (c17; c19; c21; c23). Os coordenadores apontaram que é preciso ter consciência de sua fala e posicionamento para ressignificar o aprendizado, sair de recortes individuais para questões sociais no sentido de perceber as oportunidades na

formação jornalística para um testemunho crítico que enfrente o senso comum ou espaços tradicionais e conservadores. Condição que leva à ação cultural nas práticas cotidianas com horizontalidade, construção de políticas que torna o sujeito social em liderança na transformação do mundo (c9). Ao compreender que é no coletivo que a atividade jornalística se faz pelo entrelaçamento dos olhares jornalísticos (repórter e cinegrafista), percebe que a luta e a emancipação contribuem para que a sociedade seja mais justa por seu engajamento que os afasta do silenciamento e os capacita para a emancipação (c4; c12; c22). Este ato revolucionário, por menor que seja, dá força e leva à persistência mesmo quando as coisas demoram a acontecer (c18).

Com seu poder de gerar conexão e identificação e de criar cultura, o professor ajuda a criar um movimento para unir o grupo, mesmo quando as diferenças são gritantes em um processo construído na colaboração e percebe-se que alguém vai ceder um pouco para que a coesão aconteça (c17). As particularidades e as diferenças das relações sociais desiguais podem ser desnudadas quando todos caminham juntos em busca de transformar a realidade, considerando a pluralidade da caminhada coletiva (c12). Pensar as causas e os efeitos dos problemas iluminam o grupo em busca de soluções para modificar a realidade à luz da ética (c11), possibilitar trocas de saberes com a cultura local (raizeiros, parteiros) pela escuta da comunidade que faz e sabe sobre o seu cotidiano em oficinas onde cada um do grupo sabe fazer algo (c6).

A construção de espaços de participações de protagonismo e de empoderamento possibilita ecossistemas formativos dialógicos com sujeitos sensíveis e distintos, reconhecendo-se em suas lutas ou se identificando com seu local e problematizando-o. Não há sujeitos sem liberdade, razão e desejo (c22). É um desafio formativo quando um estudante não quer fazer jornal de bairro para discutir os serviços que não chegam, por falta de identificação com a causa e reflexão (c19). É preciso “ouvir o outro no seu local, não só de fala, mas de vivência, de território, de cultura” para que o verdadeiro diálogo se manifeste na prática de humildade para mais receber do que se colocar (c23). Como cada um tem seu próprio ritmo e gatilho para aprender, a atitude do professor é fundamental para propor estratégias que conciliem diferentes visões, integrem a experiência profissional e se traduzam em autonomia frente a seus interesses (c20). O olhar freiriano, atravessado na práxis destes coordenadores, mostra que estão cientes quanto ao ser que se constrói na interação coletiva.

Em suma, os coordenadores pedagógicos dos cursos demonstram total alinhamento com as premissas freirianas para a dimensão dialógico-cidadã nos cursos, acenando para aspectos que poderiam ser melhorados no espaço da formação. Com isso, apresentamos os percursos, os itinerários e as trilhas de formação como potência para os ecossistemas formativos jornalísticos.

PERCURSOS, ITINERÁRIOS E TRILHAS FORMATIVAS PARA O JORNALISMO

Defendemos que as práticas pedagógico-comunicacionais (Mello, 2016) e suas estratégias comunicacionais ampliam a dimensão dialógico-cidadã dos cursos em sua formação. Os projetos pedagógicos indicaram que as mediações de Jesus Martín-Barbero e a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, agregadas às premissas da Educomunicação, se tornam indicadores educacionais que são capazes de revigorar as ações de diálogo, a gestão da comunicação compartilhada, as participações de protagonismo e as novas relações da ambiência destes espaços. Isto se confirmou no relato dos coordenadores para a práxis pedagógica para um egresso sensível às questões sociais, consciente da responsabilidade social do jornalismo e de sua atuação como sujeito cidadão.

Diante da complexidade do sensório contemporâneo, a sociedade civil organizada e os organismos nacionais e internacionais apelam para a transformação da realidade como ação conjunta de atores sociais da educação, da comunicação e das questões ambientais, dentre outras. Aderentes à Agenda 2030 com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à política da extensão do país, os cursos de graduação contribuem para a eliminação dos territórios vulneráveis, atendendo aos apelos do Relatório de Desenvolvimento Humano (2021, 2023) que mostra o risco que a humanidade corre, se suas atitudes de consumo seguirem desalinhadas

das questões ambientais e da complexidade da sociedade em tempos incertos, diversos e criativos.

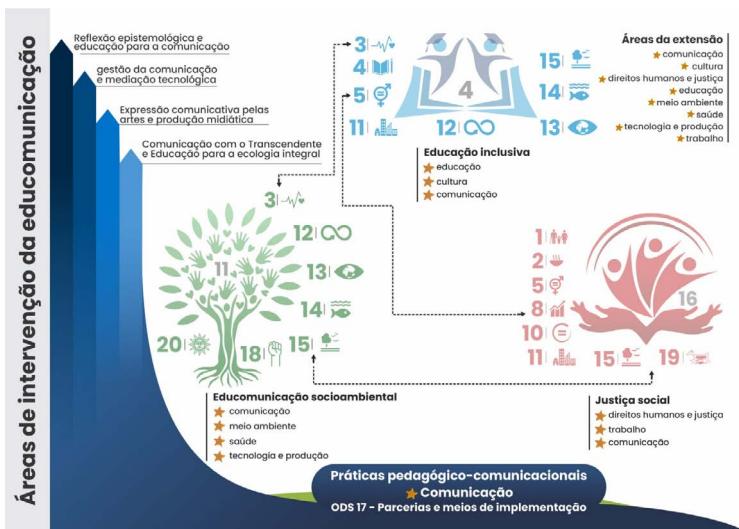
Neste contexto, propomos a aplicação de itinerários formativos, elaborados numa perspectiva coautoral, com a anuência da orientadora ou dos coordenadores-docentes, abertos ao diálogo, sem medo de expor identidades e fragilidades, para narrar o acontecer solidário do seu curso, animados por sua própria gestão e a daqueles que os precederam. Os três itinerários apresentam foco extensionista, educ comunicativo e nos ODS para ampliar a dimensão dialógico-cidadã, existente nos cursos, conforme detalhado pelo olhar e expressões dos coordenadores, com contextualização e interpretação a partir das premissas freirianas. Cada um deles tem um foco específico. No itinerário de educação inclusiva, busca-se a ampliação das relações equitativas dentro dos ecossistemas formativos. O itinerário da justiça social almeja por ampliar a responsabilidade social do jornalista. Em educação socioambiental vigora o cuidado com o planeta em atenção às atitudes e posturas dos sujeitos.

A dimensão dialógico-cidadã que perpassa as disciplinas é adotada como possibilidade de transpor o saber-fazer dos atores do curso de jornalismo para o saber-fazer-com os sujeitos do lugar em sua conexão com o mundo. Cada itinerário foi construído com trechos das entrevistas e cada um deles considera o planejamento dialógico e a avaliação dialógica (Padilha, 2017; Romão, 2011), a sistematização de experiências (Jara, 2006) e o diálogo em redes de convivência (Bohm, 2005)

como forma de liberação do futuro pela ação dos professores e da educação como metamorfose (Nóvoa, 2023). São elementos das premissas dos autores fundantes da tese, que reafirmam a apropriação dos cidadãos no território usado e o compromisso frente às mutações da contemporaneidade e suas conexões com o mundo em correspondência com Milton Santos, Jesus Martín-Barbero e Paulo Freire.

Uma das áreas temáticas da política de extensão, a “comunicação”, está em cada um dos itinerários como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias comunicacionais nas práticas pedagógico-comunicacionais, área de intervenção da Educomunicação (Figura 10).

Figura 10 – Itinerários educomunicativos alinhados aos ODS e à extensão dialógica



Fonte: Pereira (2023, p. 178).

Conforme ilustrado, esses elementos na base de mobilização de outras áreas de intervenção por meio de quatro programas (tarjas subindo): ação mediadora (gestão da comunicação/mediação tecnológica); práxis reflexiva (educação para comunicação/reflexão epistemológica); vivência holística (comunicação com o transcendente/educação para a ecologia integral); e protagonismo (produção midiática/expressão comunicativa). A extensão e os ODS estão distribuídos nos itinerários (no centro da imagem).

Esta configuração permite visualizar os percursos formativos da educação inclusiva a partir dos temas da extensão educação e cultura; da justiça social, pelos direitos humanos e trabalho; e da educomunicação socioambiental, pelo meio ambiente, saúde e tecnologia e produção.

ECOSSISTEMAS FORMATIVOS JORNALÍSTICOS E SEUS PERCURSOS

Numa tentativa de síntese, resgatamos a dialogia educomunicativa como potência para a pedagogia do jornalismo, conforme pensada pelos mestres jornalistas Danton Jobim, Luiz Beltrão, José Marques de Melo e Eduardo Meditsch. A práxis (reflexão, ação, teoria e prática) explanada por Paulo Freire torna-se o chão da formação jornalística no processo de ensino-aprendizagem em torno dos métodos jornalístico, científico e pedagógico no processo

de ensino-aprendizagem da pedagogia do jornalismo. Como seres inacabados, experienciam a dialogicidade e outras possibilidades no processo formativo que possibilitam ampliar a força da dimensão dialógico-cidadã.

Os três itinerários trabalhados são uma proposta ousada, pois por não se contentar em fazer leituras do presente, apontamos caminhos para um futuro possível nas pegadas de Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero e Milton Santos, num percurso com metamorfose do processo de descoberta e reinvenção da educação na sociedade, conforme Nóvoa (2023) e Sodré (2014). Consideramos a experiência de três universidades que já estão neste caminho (UFRJ, UFU e Uneb) e três visões sobre itinerários (Soares, 2011; Teles, 2023; Abpeducom, 2023) para a elaboração de seis trilhas de saberes, sendo duas para cada itinerário a serem implementados em ecossistemas formativos jornalísticos que já repercutem as recomendações das diretrizes curriculares e extensionistas, mas que podem escolher com intencionalidade os territórios vulneráveis.

Ao refletir sobre sua práxis, os coordenadores se encontraram na pedagogia humanista de Paulo Freire, realizando suas ações baseadas nos saberes do educador. As atividades extensionistas e as práticas laboratoriais pensadas com intencionalidade são estratégias comunicacionais planejadas para desenvolver competências e articular outros saberes da produção jornalística para proposições ousadas de comunicação contra-hegemônica nos distintos

lugares e regiões de sombra e de silêncio. Aliada a práticas decoloniais, a humanização do jornalismo se amplia com ações de intervenção, relações não-destrutivas e visibilidade aos saberes negados, tornando o espaço formativo aberto, inclusivo, respeitoso, participativo e democrático.

Como uma metodologia para inovar a práxis pedagógica, a pedagogia de projetos cria oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental, oportunizando a articulação entre as disciplinas e os alunos e a construção do conhecimento de maneira integral e interdisciplinar (Hernandez, 1998; Perrenoud, 1999). Desta forma, vai-se lapidando a construção de uma educação ativa e significativa a partir de uma metodologia interativa que propicia “a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável” (Santos; Leal, 2018, p. 89).

Andrade e Romancini (2009) articulam a educação à pedagogia de projetos, pois ambas se utilizam de projetos para sua realização, conservando diferenças e semelhanças. A principal diferença decorre do lugar de nascimento, pois enquanto a pedagogia de projetos se restringe ao conteúdo formal curricular em vista da aprendizagem significativa que integra o aluno ao contexto social e o leva ao senso crítico, a educação, que nasceu com a comunicação, se articula às necessidades da comunidade. Em comum, valoriza-se a integração do grupo e do indivíduo, a mudança de eixo da relação professor/aluno pela participação e importância de compartilhar as descobertas por meio de um

produto. São projetos que exigem trabalho transdisciplinar e postura mediadora para acompanhar a atividade cognitiva e experiencial com estratégias pedagógico-comunicacionais que favoreçam o desenvolvimento pedagógico.

Pesquisadores ousam neste caminho como razão para outro tipo de jornalismo. Para Oliveira (2017), uma prática jornalística inspirada em Paulo Freire fomenta o jornalismo como ação cultural como posicionamento de construção coletiva de emancipação. Desta ideia surge a possível atuação do “jornalista-edu(comuni)cador(a)” como um profissional com vocação para mediar relações e fortalecer vínculos após investigação com jornalistas atuantes do terceiro setor que se consideram educadores (Ferreira, 2022). Num projeto universitário, as similaridades do jornalismo cidadão e as práticas educacionais apresentam mesmo fim e podem se beneficiar pela estratégia dialógica que leva à troca de saberes, à cultura da sensibilidade e ao espírito cidadão Pitanga (2020).

Em comum, estes pesquisadores sinalizam para práticas jornalísticas transformadoras em respeito aos sujeitos e aos saberes, vivência e criatividade dos sujeitos, o que se torna inspiração para uma prática extensionista que leve à redução das desigualdades e dos problemas locais, bem como a fomentar os saberes comunitários. Um jornalista dialógico é atravessado por atitudes de escuta e de abertura de espaços, e comprometido com a construção coletiva de emancipação que devolva “a palavra” aos cidadãos, mesmo atuando na mídia hegemônica, pois ele saberá abrir espaço para contextualizar

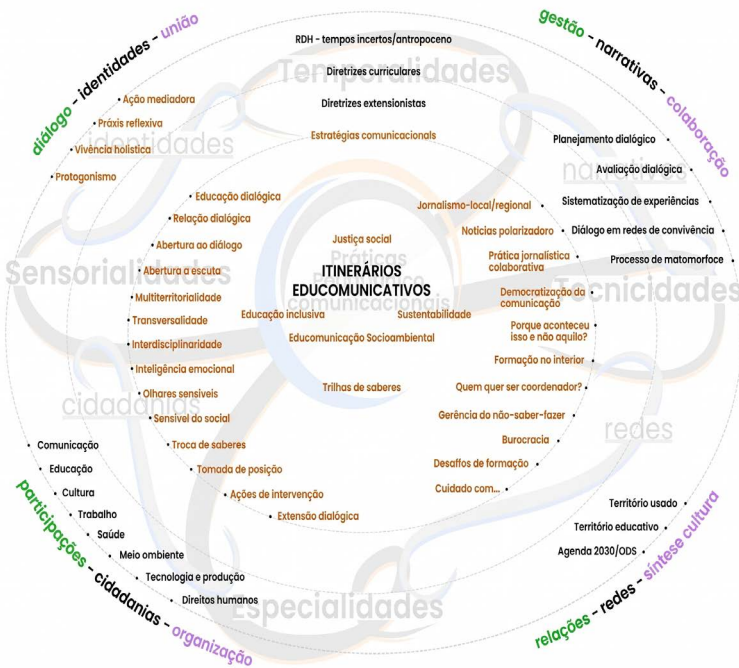
e aprofundar os fatos, posicionar-se contra as formas de opressão e compreender os fenômenos sociais (Oliveira, 2017). Sua formação humanística responde pelo repertório de mobilização social, justiça social e equidade.

Ao desenvolver competências educomunicativas, os jornalistas passam a valorizar mais o processo com alguém do que o produto para alguém (Ferreira, 2022). No jornalismo tradicional, o poder de transformação é reduzido à capacidade de relatar e narrar sem intervir na realidade. No jornalismo educomunicativo, sua prática funda-se no diálogo e na ética como método para a apuração e checagem dos fatos, e em procedimentos de escuta que contribuam para a defesa de direitos e ampliação dos espaços de interlocução com a comunidade. Este jornalista atua como um mediador de mobilização social e da vivência do ser-fazer-conviver com foco na cidadania e na justiça social que levam ao rompimento da cultura do silêncio.

A cartografia de itinerários educomunicativos (Figura 11) expressa a síntese dos processos às margens do mapa (indicadores educomunicativos) em sua contribuição para os itinerários (educação inclusiva, justiça social e educação socioambiental), potencializados por meio de estratégias comunicacionais de sujeitos dialógicos. As trilhas de saberes no ecossistema formativo são desenvolvidas por meio de experiências e de ações dos programas de intervenção – ação mediadora, práxis reflexiva, protagonismo e vivência holística. No interior do mapa estão expressões que emergiram das

entrelinhas da fala dos coordenadores de curso ou mesmo na narrativa capitular. “Quem quer ser coordenador?” – com raras exceções, os professores que estão nesta posição não gostariam de estar. “Por que aconteceu isso e não aquilo?” (Jara, 2006) é o que move o jornalismo emancipatório. Outras palavras acionam o caminho para a proposição de ações voltadas ao jornalismo local/regional, democratização da comunicação e prática colaborativa.

Figura 11 - O encontro de indicadores e itinerários educomunicativos



Legenda: azul, situações; vermelho, praxis dos cursos.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Estes processos interligados podem ser observados em camadas a partir de cada um dos quatro indicadores, considerando que os processos espaço-temporais apresentam a proposição de estratégias comunicacionais que levem em consideração as diretrizes curriculares e extensionistas, assim como a realidade socioeconômica, cultural e política. Cada percurso, itinerário e trilha formativa impulsiona a prática extensionista dialógica “com” a comunidade.

Na camada das ações de diálogo-identidades-união, os três itinerários requerem dos atores comprometimento com o cuidado do interior e do exterior dos ecossistemas. A multiterritorialidade de cada um dos envolvidos se constitui na abertura ao diálogo e à escuta, no despertar seu olhar para a sensibilidade e para a tomada de posição, o que requer inteligência emocional dos sujeitos. Na gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração, os agentes aderem ao planejamento e à avaliação dialógicos, buscando sistematizar as experiências em meio à convivência em redes de convivência que inauguram ou aprimoram processos de metamorfose e/ou de reinvenção. As narrativas dialógicas elaboradas nas ações de extensão, intervenção e trocas de saberes movem a prática transversal e interdisciplinar da formação jornalística para a prática colaborativa capaz de compreender a realidade em seus desafios em meios aos desafios cotidianos do não-saber-fazer.

As camadas dos outros dois são movidas a partir das temáticas da extensão e das redes que emergem das

articulações da educação dialógica voltada para o jornalismo local e regional com cunho cidadão e emancipatório. As participações de protagonismo-cidadania-organização delineiam seu foco no cuidado com a vida e o planeta para compreender o porquê de determinadas situações se realizarem de um e não de outro modo em vista da democratização da comunicação. Por meio de novas relações-redes-síntese cultural, a ação no território usado e territórios educativos são visibilizadas para além da densidade informacional, por densidades comunicacionais e heterotopias dos sujeitos.

As seis trilhas de saberes para aprimorar os itinerários nos ecossistemas formativos jornalísticos são roteiros formativos, podendo ser adaptadas a qualquer espaço formativo. A proposta metodológica se constitui na perspectiva ver-julgar-agir-conviver, numa alusão ao método ver-julgar-agir³⁹ utilizado nas décadas de 1970-90. A dimensão da convivência marca o lugar dos sujeitos dialógicos, em sua corresponsabilidade com a saúde do espaço formativo, pelo programa de vivência holística, acionado pela comunicação transcendental e educação para a ecologia integral, áreas educomunicativas, ainda em estudo, assumidas como marca de outras cosmovisões. O programa de ação mediadora se faz pelas áreas da gestão da comunicação

39 O método ver-julgar-agir nasceu anos 1930 por iniciativa do padre Joseph Cardijn (1882-1967), na Bélgica, para a Ação Católica. De acordo com Lopes e Pertile (2020), a Ação Católica foi oficializada no Brasil por Dom Hélder Câmara, o que se tornaria base para a Teologia da Libertação na América Latina. Este movimento este atrelado ao Movimento de Educação de Base (MEB), ao qual Paulo Freire era engajado, foi intensamente vivido pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), dados aos ares de renovação eclesial desencadeados pelo Concílio Vaticano II (1962-1965) que levou a Igreja Católica a se aproximar mais do povo.

e da mediação tecnológica. Para a práxis reflexiva, o programa requer a intervenção das áreas de educação para comunicação e de reflexão epistemológica. Como resultado, o programa de protagonismo revela que as ações estão nas áreas da produção midiática e da expressão comunicativa pelas artes. Além das referidas áreas, estes programas consideram, em sua constituição, as temáticas da extensão e os ODS.

Na sequência, nosso olhar se volta para a especificidade de cada itinerário, apresentado como complementariedade, pois cada um deles carrega a perspectiva do todo e da individualidade. O itinerário de educação inclusiva enfoca a educação libertadora para uma sociedade justa e equitativa a partir do fomento a uma prática educativa que atue com práticas dialógicas que se pautem em uma sistematização que seja capaz de revigorar suas propostas formativas, considerando o olhar dos coordenadores para a formação e duas trilhas de saberes que se voltam para a ampliação dos ecossistemas formativos. Com foco na cidade educadora, o itinerário de justiça social parte do jornalismo como emancipação cultural e do olhar dos coordenadores para a dimensão social ao apresentar duas trilhas de saberes voltadas a caminhos de libertação e redes de visibilidade. Como itinerário de educomunicação socioambiental, volta-se para um jornalismo de cunho educ comunicativo e as estratégias comunicacionais, apontadas pelos coordenadores, e que podem ser aprimoradas pelas trilhas de saberes que ampliem o saber-fazer jornalístico por meio das competências educ comunicativas e do jornalismo socioambiental como cuidado.

ITINERÁRIO DE UMA EDUCAÇÃO COM INCLUSÃO SOCIAL

As estratégias educomunicativas intensificam a construção de relações dialógicas no território como possibilidades do itinerário de educação inclusiva, de qualidade e de equidade que se inspira no quarto objetivo de desenvolvimento sustentável. Este cuidado está presente na mediação da coordenação com uma gestão compartilhada da comunicação que opta por ações dialógicas que facilitem a participação de todos. Não se trata de um fazer técnico, mas de um saber-fazer em torno da tecnicidade como dimensão estratégica da cultura (Martín-Barbero, 2014a). Não há exigência de especialização em teorias de ensino-aprendizagem. Exige-se abertura à Educação, à Comunicação e à Educomunicação que apresentam ensinamentos para uma formação com trocas entre os sujeitos a partir de conceitos que envolvem a pedagogia do jornalismo, a trans/interdisciplinaridade e propostas metodológicas calcadas no diálogo.

O Instituto Paulo Freire mobiliza construções dialógicas do fazer-saber pedagógico, centradas em uma concepção de escola cidadã e pedagogia dialética com ação criadora,

educação política, educação problematizadora e dialogicidade. Em entrevista à TVE-Rio de Janeiro em 1997, Paulo Freire definiu a escola cidadã como

aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela” (Padilha, 2017, p. 71).

Essa proposta pode ser aplicada às práticas pedagógicas do ensino superior por meio do planejamento dialógico e da avaliação dialógica, conforme Paulo Roberto Padilha e José Eustáquio Romão. Nosso intuito aqui é recuperar as estratégias comunicacionais que embasam procedimentos para a ambiência dialógico-cidadã em ecossistemas formativos dialógicos.

Na educação libertadora, “a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem” (Romão, 2011, p. 93) para ser um tipo de investigação e um processo de conscientização dos limites, potencialidades, traços e ritmos dos estudantes. Na docência, mais importante que estabelecer objetivos, estabelece-se “um processo de reflexão e formulações coletivas” com os envolvidos sobre o plano de curso a ser desenvolvido e os objetivos a alcançar, o que possibilita verificar se o horizonte pretendido foi alcançado (Romão, 2011, p. 112-113).

No caso do planejamento dialógico, Padilha (2017, p. 29-30) argumenta ser uma “forma de resistência” e “alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente”. Trata-se de um processo que requer a participação da comunidade no planejamento pelo diálogo coletivo e interativo, gestão democrática e uma autonomia que pressupõe alteridade, participação, liberdade de expressão e trabalho coletivo em torno do planejamento dialógico e metodologia ascendente que consolide as decisões coletivas e socializadas. Com atribuições de responsabilidades específicas, a gestão cuida para que elas estejam integradas entre si e aconteçam no exercício da cidadania ativa, de forma interdisciplinar e participativa. Para o autor, é na transversalidade cidadã, que as disciplinas e as áreas do conhecimento revelam as relações pedagógicas democráticas, integradoras e interativas em todo o processo de reflexão, construção, elaboração, execução e avaliação, com um projeto pedagógico sensível, crítico, conflitivo, reflexivo e criativo, e dialógico.

A pedagogia de projetos, assim como nas iniciativas educacionais, é a estratégia que move o processo no diálogo, na interdisciplinaridade e na troca de saberes na perspectiva dos “círculos de cultura”⁴⁰. Nesses espaços

40 Técnica criada por Paulo Freire, no final da década de 1950, em Recife/PE. “Eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo” (Freire, 2018c, p. 155).

“todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente este ciclo” (Padilha, 2017, p. 168). Nas ações de extensão, o planejamento e a avaliação dialógicos dão chance à sistematização de experiências para indagar o “por que aconteceu isso e não aquilo”, explicitada no método de Oscar Jara que contempla cinco tempos: ponto de partida; perguntas iniciais; recuperação do processo vivido; reflexão de fundo – análise, síntese e interpretação crítica; e pontos de chegada. Como processo de avaliação da experiência numa metodologia participativa, a proposta aprofunda o teórico sobre a prática, considerando condições pessoais e institucionais para sistematizar, cruzar elementos, identificar categorias e sequenciar os passos necessários, assim como reconstruir a experiência em comunicar o vivenciado num processo de apropriação que gera conhecimentos e mudanças no exercício cotidiano das estratégias coletivas comunicacionais (Jara, 2006).

O processo que remete à pronúncia do mundo e a novos pronunciamentos na perspectiva freiriana requer um ser dialógico. Por mais que o diálogo leve ao compartilhamento de todas as trilhas e à percepção do significado de todos os caminhos para chegar “ao não caminho”, é preciso se dar conta que frustrações precisam ser superadas pelo diálogo para que os envolvidos possam pensar com sensibilidade e perceber suas próprias reações e as dos outros (Bohm, 2005, p. 83). O autor entende que um grupo de diálogo não julga nem condena,

mas olha para todas as opiniões e todos os pressupostos para deixá-los vir à superfície a fim de que esses sejam modificados num plano coletivo e na possibilidade de comunicar pelo companheirismo, participação, amizade e amor, entendendo o diálogo como o “modo coletivo de arejar julgamentos e pressupostos” (Bohm, 2005, p. 95).

PERCEÇÃO DOS COORDENADORES SOBRE O ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A formação em jornalismo é o ponto principal deste itinerário que aprimora as relações pedagógicas nos múltiplos territórios do cotidiano com atenção voltada para as relações, o diálogo, o compartilhamento e as participações, com o apoio dos indicadores educomunicativos. Os depoimentos dos coordenadores confirmam a perspectiva dos ODS e o conteúdo dos projetos pedagógicos. Eles mencionam a convivência diária com situações de conflitos, influências, posturas e atitudes, autonomia, gestão e fluxos que os levam à mediação de processos comunicativos com eles próprios, com a instituição, os pares e a comunidade externa. Eles se situam em relação a seu lugar de fala, vivência, reflexão, gestão compartilhada, assim como de apropriação e atuação para um fazer-saber da coordenação que deixa vir à tona habilidades e competências, sinalizando para a importância do itinerário da educação inclusiva. Para seis coordenadores, a

inteligência emocional é uma competência a ser cultivada para não se deixar abater com cobranças institucionais que exigem respostas rápidas aos desafios administrativos e pedagógicos. Quando o ambiente não é propício, há quem invista mais no perfil extensionista de compromisso com as comunidades (coordenador nº 5 – c5) – ver itinerário de educomunicação socioambiental.

Em respostas à formação no interior do país, cinco deles assinalaram desafios que incluem questões financeiras, demanda de alunos, resposta ao local e conscientização do papel social do jornalismo na sociedade. Em uma faculdade interdisciplinar, a perspectiva da reflexão e da prática deve ajudar os pares a entenderem a formação e o fazer jornalístico⁴¹, o estágio supervisionado como algo que leva o aluno a repensar a formação na sua atuação profissional e o TCC como espaço de pesquisa no contexto da produção jornalística (c7). Ainda que um projeto pedagógico tenha como ponto central os direitos humanos e a formação ética humanística contextualizada pelo local/regional, contemplar a pluralidade é um desafio. Por exemplo: como pensar a inclusão de indígenas em sua cultura, visto que em algum momento estes estudantes vão precisar ficar isolados na aldeia para cumprir seus rituais? (c6).

Os desafios do ensino superior, do jornalismo e da coordenação se multiplicam no interior (c3; c15; c19) quando

41 Uma coordenadora mencionou que muitos acham que a presença do curso de jornalismo é para fazer assessoria de imprensa da instituição, cobrando essa atuação do corpo docente e estudantes.

o mercado de trabalho não absorve muitos diplomados, quando o diploma deixou de ser obrigatório para o exercício da profissão (para quê estudar?) ou pelo descrédito da sociedade em relação aos veículos de comunicação; ainda com a concorrência desleal de cursos à distância que investem mais em ferramentas (o público estaria preparado para esta modalidade de ensino?); e não preenchimento de turmas a cada semestre (como atrair alunos?). Neste cenário, os cursos têm intensificado formas de atratividade voltando-se para o público regional. Diante do grande número de estudantes que vêm de fora, os coordenadores também se preocupam com as questões de permanência (muitos são oriundos de políticas afirmativas), de convivência e de proximidade porque vários estão longe de sua família.

A burocracia é o principal desafio enfrentado pelos coordenadores no trato de questões da universidade, da gestão e de setores como o MEC (quase sempre urgentes); lidam com suas “incompetências” de não saber-fazer e com a subjetividade de avaliadores externos que, algumas vezes, desconsideram as características locais. Geralmente, exercem esse trabalho com a ajuda de secretária. Em alguns locais, secretários ou bolsistas atendem aos cursos, em outros, esse serviço de apoio não está à disposição. Em algumas instituições, há a figura do vice-coordenador, e como nem sempre é remunerado, há constrangimento por parte do coordenador para solicitar sua ajuda. Além de lidar com o administrativo do curso, há coordenadores que são

responsáveis pela vida funcional dos servidores do curso e enfrentam dificuldades quando eles precisam sair de férias e tirar licença na vigência do calendário acadêmico. Vários entrevistados consideram que este é um trabalho solitário que demanda grande esforço. Alguns preferem cuidar da rotina burocrática ao invés de ter que ensinar a um colaborador que ainda não compreende o processo.

Com a exceção de um coordenador formado em Administração e de uma coordenadora com um perfil de gestão (identificado antes da docência quando trabalhava em redação), consideram esse trabalho um gargalo. Alguns estão no cargo há dois ou três mandatos (consecutivos ou não), acumulando experiência que ajuda a reduzir as divergências naturais que surgem no curso. “Por ser organizada e ter gosto pela gestão, o trabalho flui” (c1); “por estar em uma instituição sem perfil mercadológico, o trabalho é desenvolvido com foco na vocação do jornalismo de servir a sociedade e oferecer informação de qualidade com foco no ambiente” (c17). Desde a concepção do curso na coordenação, “os detalhes implantados e o respeito conquistado são uma oportunidade” (c18). Quando vêm de instituições privadas, demoram a “compreender os tempos e os fluxos deliberativos da instituição pública” (c11).

Nas instituições públicas, geralmente, não há pretensão entre professores para desempenhar a função de coordenador, levando os cursos a estabelecerem rodízios. Quando é a vez de alguém, duas situações ocorrem: a ajuda entre os pares ou o coordenador que o antecedeu não se importar com o

repassse de informações, parecendo dizer algo como, “se vira porque chegou sua vez; na minha vez, me virarei” (c12). No caso de coordenadora, o processo foi “meio que rir para não chorar” porque assumiu em 1º de janeiro de 2020, “antes do mundo acabar” (alusão à pandemia) e três meses depois foi preciso enfrentar a pandemia⁴², mergulhando na rotina do “não saber-fazer” do ensino remoto.

Pelo menos três estágios caracterizaram os dois anos de pandemia da covid-19. O primeiro foi abrir caminhos e aprender como transformar o ensino presencial em ensino remoto. O saber-fazer presencial se desestruturou diante das novas possibilidades. Reflexões, posturas sensíveis e muita resistência na adaptação de metodologias e avaliações fizeram parte do aprendizado conjunto para ensinar jornalismo naquele período, porque muitos não tinham experiência com educação a distância e ferramentas tecnológicas (c2). Aos poucos, houve um movimento para que as atividades práticas fossem adaptadas e realizadas para inserir os estudantes que haviam voltado para a casa de suas famílias (c15). Em meio a tudo isso, as instituições tiveram que lidar com cortes de verbas do governo federal e, quando liberava parte do orçamento, deveria, ser usados em pouco tempo, gerando significativo impacto emocional entre os gestores⁴³ (c14).

42 Outro coordenador mencionou que teve a doença, o que dificultou ainda mais seu processo na coordenação durante a pandemia da covid-19.

43 Esta situação se refere aos contínuos cortes nos repasses de verbas das universidades federais por parte do Governo de Jair Bolsonaro (2018-2021).

Além de lidar com a burocracia digital interna e externa, a coordenação teve sua prática pedagógica cotidiana afetada pela pandemia que obrigou todos a repensarem disciplinas (oferta de disciplina e cancelamento de matrículas, por exemplo). No mesmo período, alguns coordenadores precisaram dar conta de reformulações de projeto pedagógico para incluir a curricularização da extensão, além de atender às demandas do Enade. Ao mesmo tempo, eles tiveram que atender aos estudantes com deficiência e/ou sem acesso a computador em casa (indígenas e aqueles com vulnerabilidade socioeconômico), dialogando com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), tendo a assessoria do colegiado do curso e das instâncias institucionais que investiram tempo e energia em táticas que se incorporaram ao ensino presencial (c9; c11).

Para alguns, um entrecruzamento na função origina-se das demandas de curto e longo prazo que incluem questões estratégicas e pedagógicas (c21), uma engenharia para dar voz e vez a docentes e discentes no atendimento a questões urgentes (c8), além de ser instrumento fundamental que faz a ponte da vida acadêmica do estudante com a instituição e o estágio (c6). Houve quem disse que ressignificou o seu modo de observar as instâncias universitárias e a atuação sindical.

Com plano de gestão ou não, os coordenadores se depararam com situações inusitadas. Um coordenador enfrentou três desafios (transição do ensino remoto para o

presencial; reformulação de projeto pedagógico; integração do corpo docente alinhado a novas perspectivas de educação) e lidou com as questões burocráticas que abrangiam as demandas de estudantes e professores, aulas, resoluções e determinações institucionais (c23).

No exercício da função como “tapa-buraco” (não eleita pela comunidade acadêmica), uma coordenadora precisou lidar com questões endógenas que impediam decisões coletivas e davam pouca flexibilidade para administrar tantos afastamentos por licença saúde (c5). Frente aos planos de implementação do projeto de jornalismo numa escola de comunicação, o coordenador enfrentou resistências de docentes e teve que administrar a insegurança dos estudantes frente ao processo de implantação dos laboratórios integradores e das oficinas que haviam sido prejudicadas desde o tempo do ensino remoto (c20).

Se antes o curso defendia que as entrevistas seriam apenas presenciais para a “vivência da rua”, a pandemia validou a entrevista *on-line* – houve turmas que vivenciaram isto por dois anos, chegando ao laboratório presencial aquém dessa exigência, precisando compreender a importância da pauta presencial (c14). Para resolver o problema dos espaços físicos de aulas e laboratórios, o modelo híbrido trouxe soluções que resultaram em maior interação e diálogo entre professores e alunos (c20).

Num processo contínuo de proatividade e formação continuada, as instituições determinaram que os coordenadores e os professores trabalhassem com aulas mais atrativas, com contextualização, metodologias ativas e trilhas de aprendizagem (c3; c12). Outras atividades se apresentavam nesse percurso: atendimento do Enade de forma crítica e interdisciplinar (c3); sem penalizar os estudantes que trabalham, ações no contraturno (c6); trocas mais incisivas entre disciplinas como extensão no currículo (c11); semana de produção jornalística para transformar o curso numa grande redação, dando a possibilidade para os estudantes escolherem o veículo que desejassem estagiar (c14); e a criação de disciplinas numa perspectiva interdisciplinar (c18).

A interdisciplinaridade, por sinal, perpassou todas as entrevistas. No entanto, essa prática se tornou mais escassa durante a pandemia que envolvia o trabalho com atividades que resultaram em produtos coletivos, mesmo que em ações pontuais que partiam de um professor ou de uma disciplina com atenção à comunidade, suas necessidades, e em parceria com instituições (c2, c3, c4; c6, c10, c11, c15, c19). Foram percebidas dificuldades que talvez resultem do fato de alguns não serem preparados para a função ou de serem horistas que trabalham em outros lugares como complementação de renda. Com formação interdisciplinar, as possibilidades surgem espontaneamente, como percebemos em uma cidade onde não há pós-graduação em comunicação. Ali, a pesquisa

interdisciplinar se mostrou como solução: “Estudei o jornalismo articulado à cognição e linguagem (mestrado) e depois a comunicação popular e políticas sociais (doutorado) voltadas ao licenciamento ambiental” (c19).

A prática humanista e libertadora de Paulo Freire perpassa a escola de comunicação em um processo de interação que, naturalmente, conduz o espaço formativo ao percurso interdisciplinar, por meio de laboratórios integrados e de trilhas formativas de acordo com o interesse dos estudantes (c20). A partir de projetos agregadores (c9; c13; c17; c21; c23), o currículo integra e articula as disciplinas teóricas e práticas, as diferentes atividades em laboratórios, oficinas ou núcleos integrados para um produto coletivo que envolva os estudantes de diversas fases. Em algumas experiências, a atividade interdisciplinar surge de componente curricular introduzido por um professor mobilizador para receber contribuições dos estudantes que colaboram na definição do objeto de trabalho, organizando-se em grupos diante das oportunidades e dos repertórios teóricos.

Com esse panorama de abertura, elencado pelos coordenadores de curso na entrevista compreensiva, percebemos que o espaço formativo poderia ser ampliado com estratégias comunicacionais voltadas para o diálogo, ampliadas por meio do itinerário de educação inclusiva, concebido como estágio dialógico para metamorfosear e reinventar no território de inserção dos cursos, alcançado com o desenvolvimento de duas trilhas de saberes. Esse itinerário

aprimora a abertura ao diálogo, à escuta, à multiterritorialidade e aos múltiplos territórios em consideração a distintos pressupostos e opiniões (próprios e dos outros) com a trilha “Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos. Com estas habilidades, os aprendizes se sentirão aptos para propor ações de intervenção no território que aceitem a participação dos cidadãos que vivenciam experiências a serem compartilhadas na trilha “Sistematização do saber-fazer-conviver-apreender”.

A constituição do itinerário de educação inclusiva (Figura 12) busca três temáticas da extensão (comunicação, educação e cultura) para a proposição de ações no território usado, de maneira especial os territórios vulneráveis, em atenção a oito Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que se preocupam com a educação de qualidade, saúde e bem-estar, igualdade de gênero, cidades e comunidades sustentáveis, defesa da vida na água e na terra e mudança global do clima (ODS 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15). Com resultado dos olhares sensíveis e das relações dialógicas podem surgir territórios educativos que acenem para uma possível garantia de uma educação de qualidade e equitativa.

Figura 12 – Itinerário de educação inclusiva



Fonte: Recorte adaptado de Pereira (2023, p. 178).

DIÁLOGO EM ECOSSISTEMAS FORMATIVOS JORNALÍSTICOS

Com a trilha “Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos”, os atores do processo formativo melhoram o espaço da formação, buscando lapidar as relações interpessoais entre docentes, estudantes e comunidade interna para estabelecer um clima pedagógico-democrático, pautado em relação dialógica, a partir do itinerário de educação inclusiva. Esta vivência interior possibilita que as competências de respeito e de alteridade, adquiridas no espaço formativo se

estenda aos territórios, pois é urgente que sujeitos, instituições e organizações proponham estratégias comunicacionais.

Conforme mencionado anteriormente, cada trilha é concebida em um percurso delineado por quatro dimensões – ver, julgar, agir e conviver – tendo as áreas educacionais como ponto de partida para sua intervenção no espaço formativo do curso e do seu entorno.

A dimensão do VER – assistir, ouvir... O que significa? Ver e enxergar são sinônimos? Os dicionários dizem que podem ser. Para Masataka Watanabe, cientista do Instituto Max Planck, em Tübingen, Alemanha, ver e enxergar são coisas diferentes que envolvem partes distintas do cérebro: uma que é acionada para captar (ver) e outra para se concentrar nela (enxergar). Nem sempre aquilo que é visto (visão) é o que realmente é na realidade (percepção). Ainda, existe uma outra possibilidade que é aquela que Antoine de Saint Exupéry utiliza em *O Pequeno príncipe*: “Só se vê bem com os olhos do coração”. Esta perspectiva revela a dimensão do ver desta trilha.

Cada sujeito do ecossistema formativo jornalístico pode se indagar sobre o que vê e enxerga no espaço formativo. Sem a necessidade de propiciar encontros específicos para aplicação dessa trilha, sua leitura pode ajudar compreendê-la, assim como aos aspectos da ambiência do curso e das relações vivenciadas em seu interior. Cada professor, coordenador e propositor extensionista pode fazer uso desse

saber para ampliar a atmosfera dialógica das disciplinas e ações. Em reunião pedagógica ou em elaboração programática, a discussão pode levar à percepção pessoal e coletiva do ecossistema formativo em torno do estágio em que se encontra a dimensão dialógica e sua abrangência cidadã nos múltiplos territórios transitados no cotidiano, com atenção para os pressupostos e opiniões que possam impedir avanço. A reflexão sobre a educação de qualidade que é oferecida contribui para assegurar saúde e bem-estar aos envolvidos para sua atuação compromissada com comunidades e cidades sustentáveis em termos de igualdade de gênero e étnico, da defesa da vida e do planeta, de iniciativas que possam reverter ou denunciar a questão climática, dentre outras questões.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... A compreensão do diálogo nos ecossistemas pode ser facilitada com a proposta de David Bohm (2005) que faz um diagnóstico poderoso sobre as condições ou não para que o diálogo aconteça num grupo. Ele defende a necessidade da propriocepção em cada pessoa para que perceba suas próprias necessidades, instintos e intenções, assim como o emaranhado de suas ações. Ainda, percebe também o quanto o grupo não avança porque há questões mal resolvidas que merecem atenção. Vejamos alguns pontos de sua fala:

Em algum momento, acabaremos por compartilhar nossas opiniões sem hostilidade, e então, seremos capazes de pensar juntos. [...] Um exemplo de indivíduos a pensar juntos seria o de alguém que

tivesse uma ideia, outra pessoa a adotasse, mais outra lhe acrescentasse algo. O pensamento fluiria e sairíamos da situação habitual, em que as pessoas tentam persuadir ou convencer umas às outras (Bohm, 2005, p. 64).

O objetivo do diálogo não é analisar as coisas, ganhar discursões ou trocar opiniões. [...] Se todos perceberem juntos o significado de todas as pressuposições, o conteúdo da consciência será essencialmente o mesmo (Bohm, 2005, p. 65).

No diálogo não buscamos o convencimento e a persuasão [...]. Se todos compartilharmos um significado comum, participaremos juntos (Bohm, 2005, p. 66).

Uma sociedade é um entrelaçamento de relações que as pessoas estabelecem para poder viver juntas: regras, leis, instituições e várias outras coisas. [...] Sustento que a sociedade se baseia em significados compartilhados, os quais constituem a cultura (Bohm, 2005, p. 67).

Se um indivíduo puder manter juntos em sua mente todos os significados, estará em atitude de diálogo (Bohm, 2005, p. 69).

Estar em atitude de diálogo é um desafio possível de ser alcançado. O caminho apontado por Bohm está delineado nas premissas dialógicas de Paulo Freire, principalmente, em *Pedagogia da autonomia*, que é uma mola propulsora para refletir sobre as exigências necessárias para ensinar no processo de ensino-aprendizagem e mediar estratégias comunicacionais nas nossas ações, na sala de aula, nos laboratórios, nas ações extensionistas, enfim, em tudo.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... Uma vez que olhamos para o nosso interior (do próprio ser e dos espaços), temos condições de decidir se queremos agir da

forma costumeira ou num processo de metamorfose para ressignificar ou transformar. Se optarmos pela segunda opção, *Pedagogia da esperança – uma releitura de Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, é um alento, pois aprendemos com o mestre a rever nossos posicionamentos com autoridade e com a consciência do inacabado, inaugurando um processo de “*suleamento*” revigorante. Perspectiva que pode se utilizar dos quatro programas de intervenção que propomos para ampliar, construir ou revigorar as relações dialógicas e que partem de duas áreas educacionais, alicerçadas na área das práticas pedagógico-comunicacionais: ação mediadora, práxis reflexiva, vivência holística e protagonismo. No itinerário de educação inclusiva, as trilhas partem de três temáticas da extensão – educação, cultura e comunicação – essa que também está no alicerce com as práticas pedagógico-comunicacionais.

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Com esse programa, as áreas da gestão da comunicação e da mediação tecnológica possibilitam uma mediação atenta às condições de todos os sujeitos envolvidos para garantir que o seu espaço de fala e de atendimento às suas necessidades. Desta forma, assegura-se, ainda, que os recursos tecnológicos e comunicativos presentes no espaço estejam a serviço de todos, evitando, inclusive monopólio de opiniões e do direito à expressão por parte de alguns.

No programa *Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica*, o trajeto percorre um

processo reflexivo em torno do diálogo no âmbito das relações interpessoais. Isto possibilita perceber padrões arraigados e consolidados como valores culturais em nós que se sobrepõem nos momentos de interação. Neste contexto, o mediador dialógico se prepara para propiciar ao grupo discussões para apreender e arejar esses pressupostos internos. Ainda, com esse programa almeja-se garantir que integração entre teoria e prática por meio da área de intervenção da reflexão epistemológica, assim como propicia oportunidades para compreender o discurso, os dispositivos e as linguagens da comunicação contemporânea.

Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral. Costumamos dizer que a universidade é laica e partidária, contudo, os sujeitos não o são. Cada um leva consigo sua história de vida que, muitas vezes, está mesclada com crenças religiosas. Na cosmologia dos povos tradicionais, essas matrizes são fortes e precisam ser observadas por meio de uma mediação dialógica que esteja aberta à pluridiversidade e à pluralidade de sujeitos expressando-se na convivência da multiterritorialidade de cada ser e o respeito e cuidado à casa comum. Com esse programa, o propositor de ações extensionistas precisa partir da concepção de vida das pessoas do território com foco nas duas áreas educacionais para a concepção integral do ser.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. Com trajetórias acolhidas, os sujeitos se sentem

à vontade para criar, exercitarem-se para pronunciar e levar os demais a seu próprio pronunciar em seus processos dialógicos. De um possível estranhamento inicial, aos poucos, todos se sentem sujeitos inacabados, não como constatação; como possibilidade para se tornar um sujeito empoderado em constantes pronunciamentos, a cada nova demanda. Isso é possível porque as áreas educacionais da expressão comunicativa e da produção midiática vai sendo delineada a partir das decisões dos envolvidos.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar... Neste quarto estágio do programa de intervenção, as pessoas envolvidas no ecossistema formativo jornalístico tomam consciência de si e da coletividade, podendo optar por ressignificar as relações ou não no seu interior. Nesse processo coletivo, as decisões que foram planejadas, revisadas e melhoradas, são comunicadas e replanejadas para alcançar novos patamares.

Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender
Com a trilha “Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender”, aquilo que foi planejado para as ações leva a aprender com elas durante e ao final do processo no sentido de saber “por que aconteceu isto e não aquilo”, conforme Oscar Jara. Aspecto que potencializa o ecossistema formativo jornalístico em ações e práticas jornalísticas e comunicacionais. Como na trilha anterior, essa proposta se desenvolve por meio de quatro dimensões, amparadas pelas áreas de intervenção da

educomunicação. Essa trilha pode ser proposta independente da anterior, mas se for na sequência, surtirá mais efeito.

A dimensão do VER – assistir, ouvir... O planejamento das ações para o ecossistema formativo e o lugar geográfico de sua inserção possibilita atender às demandas dos sujeitos envolvidos. Para um itinerário que se proponha a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, o olhar se volta para as condições do saber-fazer-conviver-aprender. Nesse âmbito, a proposição de ações discute com os diversos que estão inseridos no ecossistema formativo para saber como incorporar os saberes locais nas ações extensionistas, assim como para propor ações “com” ao invés de “para” no território, a fim de que os sujeitos do lugar sejam incluídos. O planejamento também precisa prever a sistematização das experiências e a comunicação do percurso vivenciado a fim de aperfeiçoá-las enquanto as vivenciam no conviver-aprender pelo diálogo e pelo respeito ao diferente, contribuindo para a existência de uma cidade sustentável.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... Conforme Jara (2006), a sistematização é uma oportunidade para aprender sobre a experiência aplicada, compreendendo o processo como metodologia dialética que cruza elementos teóricos e práticos na apropriação da experiência vivida e a ser compartilhada com outros. A sistematização constitui-se de dois momentos – processo realizado na reflexão dos participantes com seus múltiplos olhares; e produto gerado na referida prática expressando-se em múltiplas aprendizagens a

serem comunicadas. A sistematização incentiva o diálogo entre saberes (saber cotidiano, saberes negados e conhecimentos teóricos) para que as experiências de todos se convertam “na fonte mais importante de aprendizagem teórico-prática que temos” (Jara, 2006, p. 37). Por sua dialeticidade, as contradições são compreendidas como tensões, não como obstáculos, para encontrar caminhos na responsabilidade coletiva e interpretação crítica do processo vivido.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... O processo de planejar está intrinsecamente ligado ao de sistematizar. Conforme Jara (2006, p. 39-40), a sistematização vai além da avaliação e da pesquisa por não se concentrar em medir resultados obtidos nem em um exercício teórico de compreensão e de explicação de fenômenos e contradições. As práticas e as ações extensionistas de comunicação, educação e cultura são pensadas na experiência vivida pelos programas de intervenção.

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Seja pela gestão ou mediação, as ações vão além de aparato tecnológico para ser dimensão estratégica da cultura, pensadas para incluir os saberes dos agentes locais que conhecem sua realidade e são representantes qualificados para apresentar as demandas da sua comunidade. Seja uma produção envolvendo audiovisual, mídia sonora ou internet, o saber-fazer jornalístico não deve ser ponto de partida, e sim, ponto de apoio para um processo de sistematização (oral e

escrito) capaz de dar fecundação ao “sulear” pretendido da ação mediadora.

Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica. Do planejar ao executar, a reflexão crítica perpassa o processo em que os sujeitos, cientes de sua incompletude, se colocam em atitude de aprendizagem com os sujeitos dos territórios selecionados para as ações. Estão cientes de que as técnicas que sabem (que aprenderam no ecossistema formativo) é um saber a ser compartilhado com não-jornalistas que podem se empoderar delas, mas nem por isso, irão tomar o seu lugar de jornalista. Isto porque, não são as técnicas que lhe fazem, mas o compromisso ético e cidadão que zela pela democracia e pelo exercício da cidadania. Com a sistematização, a práxis reflexiva reconduz propostas, alternativas e possibilidades.

Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral. Como cuidado do território onde estão inseridos e dos sujeitos interagentes, os atores do ecossistema formativo se abrem a outros saberes para dar lugar àqueles que foram negados por saberes hegemônicos que os silenciaram. Neste contexto, sua atitude e abertura às expressões religiosas, culturais, artísticas, dentre outras, levam o egresso a incluir as pessoas do lugar como autoras em suas produções jornalísticas, comunicacionais, audiovisuais educacionais. A pauta, por exemplo, é um aprendizado dialógico que pode alterar o rumo da abordagem.

A sistematização da vivência holística enriquece a autoestima e fortalece os posicionamentos individuais e coletivos.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. Por meio da apropriação das técnicas jornalísticas, produção audiovisual e estratégias comunicacionais, os sujeitos se empoderaram para a pronúncia do mundo e sua transformação que conta, agora, com seu apoio que se apropriou de um saber-fazer-jornalístico que lhe deu condições para se expressar e para produzir aquilo que seja do seu interesse. Na sistematização, este programa leva os egressos e os sujeitos dos territórios a se colocarem em pé de igualdade, pois seus múltiplos olhares conduzem à mesma dinâmica do processo vivido.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar... Fortalecida pelas etapas anteriores (ver, julgar e agir), a convivência dos sujeitos tende a prosperar em relações dialógicas, cidadãs e portadoras de transformação. Com isto, estamos vivenciando a pedagogia dialógica de Paulo Freire, assim como as perspectivas contidas nas pedagogias emergentes no âmbito da decolonialidade que valoriza e deixa vir à tona os saberes negados.

ITINERÁRIOS DE JUSTIÇA SOCIAL: CIDADANIA E DIREITOS

O exercício da cidadania e a responsabilidade social do jornalismo são perspectivas baseadas nos relatórios de desenvolvimento humano (RDH 2021, 2023) em vista de ações humanas sensíveis para a pronúncia do mundo no território usado, repleto de fixos e fluxos apropriados pelos sujeitos em busca de viver o “direito à cidade”. Para Santos (2020c, p. 157), este direito se refere a “uma vida decente para todos, não importa o lugar em que se encontre, na cidade ou no campo. [...] um direito [para] obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna”.

Inspirado na educação libertadora, Martín-Barbero (2014a) propõe um mapa-projeto para compartilhar saberes na cidade educadora em sua trama com a diversidade de hibridizações e as mestiçagens nos lugares que derivam da monopolização hegemônica do saber. Isso libera cada pessoa para aprender a ler, a escrever e a contar a própria história. De excluídos, os sujeitos passam a contar a sua vida para os que governam e dominam. Ao acolher práticas educativas cidadãs,

a cidade educadora propicia a vivência de uma aprendizagem que emana exercício de cidadania.

Em complementação, o instrumento proposto por Raffestin (2009) em uma relação espaço-tempo-pessoa do território pode ser aplicada às ações extensionistas em suas dez variáveis⁴⁴. Para o geógrafo, a proatividade dos atores adapta seu trabalho ao território como resposta às necessidades locais nas condições existentes, pois o ator e seu programa se fazem a partir do que está disponível no ambiente. Assim, pode intervir no local e produzir o território e a territorialidade por meio de relações que passam por lógicas específicas (antropo-lógica, eco-lógica, bio-lógica e lógica cultural). Com essas lógicas aplicadas à ação extensionista, os cursos atuam em diferentes territórios com programa e suas relações, a partir de mediadores existentes, para produzir a multiterritorialidade.

Território, postura e intervenção, portanto, são elementos essenciais para que a ida ao território seja intencional e faça a diferença, não apenas para cumprir a meta curricular. Uma ida que seja capaz de assegurar aquilo que o lugar demanda, descoberto na interação entre ambos, não para levar coisas que julgamos boas. Um lugar que ofereça bens e serviços ao cidadão está em vantagem frente ao lugar vulnerável – e este é ponto que move a seleção do lugar para um programa

44 São elas: ator, trabalho à disposição do ator, mediadores à disposição do ator, programa do ator, relação efetivada pelo ator com o ambiente geral, ambiente orgânico/inorgânico, ambiente social, ambiente geral, território produzido pelo ator, conjunto desenvolvido pelo ator no território e territorialidade.

extensionista. Com uma atitude dialógica, os atores viabilizam produtos e práticas jornalísticas, integrando os saberes dos sujeitos que participam da produção colaborativa para canais de comunicação e veículos colocados à disposição dos cidadãos.

Isto inspira o jornalismo de emancipação cultural como intervenção jornalística e exercício da cidadania. Fazer “para” é bom porque partimos do pressuposto da partilha do que sabemos para que o sujeito acesse seus direitos. Quando avançamos para o “com”, o compartilhamento de saberes de quem sabe técnicas, linguagens, produtos e processos (atores/cursos) se mescla com os saberes de quem conhece a realidade e suas demandas, o que culminam com a apropriação deste saber-fazer para a pronúncia do mundo. Desde a formação, os egressos se habilitam a indagar “por que aconteceu isto que aconteceu” e “por que não aconteceram outras coisas” (Jara, 2006). Tal condição exige três posturas: tomada de posição para a construção do contexto vivido, ciência de que a emancipação é um projeto construído coletivamente e que o mundo está em construção (Oliveira, 2017).

Para Dennis Oliveira, uma reportagem construída nesta perspectiva resulta em uma narrativa densa do fenômeno (trabalho escravo, por exemplo) ao articular elementos singulares, universais e particularidades. Condições que demonstra que a reportagem não é neutra porque ela “tem uma posição nítida contra o trabalho escravo” (Oliveira, 2017, p. 199).

A prática do jornalismo emancipatório tem posição explícita. Por mais que as diversas vozes – inclusive as divergentes dessa posição inicial – sejam registradas, elas veem como elementos de explicação ou justificação para dialogar com a posição inicial tomada (Oliveira, 2017, p. 199).

Empoderados, participativos e dialógicos, os sujeitos do ecossistema formativo jornalístico praticam ações que se estendem pelo território, ocasião em que o itinerário de justiça social ganha repercussão e possibilita a existência de territórios educativos no lugar daqueles vulneráveis. Este deslocamento do ecossistema é visto nas ações em colaboração com os sujeitos da comunidade e a valorização de seus saberes como estratégias de abertura para aprender novas perspectivas. Nesse âmbito, as ações extensionistas partem de quatro temáticas extensionistas (trabalho, direitos humanos, justiça social e, aquela que é base junto com as práticas pedagógico-comunicacionais, a comunicação), para compreender a comunicação como um direito humano fundamental para proporções dialógicas, inclusivas, participativas e colaborativas.

O OLHAR MEDIADOR DOS COORDENADORES PARA O SOCIAL

Com uma gestão da comunicação compartilhada, a cidadania e a justiça social deixam de ser metas para constituírem o exercício do jornalismo sensível ao social e às identidades dos sujeitos que interagem com suas práticas,

ações, pautas, textos e narrativas jornalísticas, elevando as fontes à condição de coautoras do texto jornalístico e da ação extensionista. Com isso, a expressão comunicativa vivenciada se transforma em mola propulsora no desenvolvimento de atividades que levam os sujeitos à pronúncia do mundo e à transformação de sua realidade.

Um primeiro ponto que se percebe na visão dos coordenadores é a preocupação do curso com a formação do ser humano para a sensibilidade, a responsabilidade social e outras questões sociais, dando atenção especial à pluralidade. Os cursos estão saindo de sua zona de conforto para acolher a pluralidade para efetivar trocas de saberes com criatividade com os estudantes ingressantes por cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência (PCD) e transgêneros (coordenador nº 14 – c14). Ainda recentes, os setores de acessibilidade em várias instituições enfrentam desafios que se multiplicam quando perfis plurais chegam sem laudo médico, com a saúde mental abalada ou com relatos de violência. A questão se mostrou mais desafiadora no ensino remoto, cabendo ao coordenador cuidar da educação inclusiva, de relações dialógicas, de metodologias antirracistas, do apoio psicológico e da reflexão para que fosse considerado mais o processo do aluno do que sua nota (c2; c10; c12).

PCDs demandam habilidades e conhecimentos aos professores que não os têm para lidar com essas realidades nos cursos: deficiência visual, auditiva, intelectual, física (cadeirante, mobilidade reduzida), assim como com transtornos

como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Personalidade Borderline. Algumas questões são levadas para o colegiado e o núcleo docente estruturante na tentativa de descobrir soluções e/ou caminhos coletivos (c19). O curso de um coordenador, por exemplo, fez parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos para capacitar o corpo docente quanto à conversão de material didático para leitura em software, de modo que o estudante tivesse maior autonomia porque não lia em braille nem usava bengala (c18).

As entrevistas mostraram que os direitos humanos e a formação ética como exercício da cidadania conduzem a uma formação contextualizada nas localidades e contribuem com a formação humanística de cidadãos sensíveis para além do ensino profissional e técnico (c4; c7). As produções dos estudantes têm sido atravessadas pela questão da igualdade de gênero e de etnias que os levam a perceber como a intervenção na abordagem de determinados assuntos impactam o contexto social das pessoas, que se posicionam e fazem denúncias (c12). O que os estudantes produzem no curso “tem uma pegada extensionista”, seja por meio de projetos integradores ou pontuais com enfoque social e político na região, embora a comunidade ainda esteja no nível de “informantes” (c17).

A extensão como intervenção social leva os cursos a múltiplas trajetórias. Os coordenadores experimentam caminhos, trocam experiências e se questionam sobre como inserir no currículo a extensão como elemento de forte apelo

enquanto acompanham o movimento da Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej) para validar o caminho adotado (c3; c8; c20; c21). Nos cursos analisados, a extensão busca responder as demandas da região que mobilizam veículos, profissionais e comunidades. Houve redução de disciplinas e criação de novas, inclusive mistas (disciplinas/extensão) para que o estudante pudesse escolher o que cursar (c20); para que o estudante não se afastasse dos projetos, uma instituição destinou 60h para esses e 240h para disciplinas laboratoriais com ações de extensão (c21).

Os coordenadores informam que a inter-relação entre ações de ensino, pesquisa e extensão, assim como a interdisciplinaridade, são situações na pedagogia humanista, com recortes freirianos, para a troca de saberes com a sociedade, incluindo indígenas, quilombolas e comunidades vulneráveis, e as ações no território a partir de uma discussão aberta e democrática acerca do respeito no território do outro (c5; c8).

O atendimento aos sujeitos se dá com produções, oficinas e prestação de serviço via projetos, disciplinas e agências de notícias e de publicidade com atenção voltada para a inserção da mulher no mercado de trabalho e ao combate da discriminação racial, dentre outras (c4). Disciplinas como Webjornalismo articulam suas produções laboratoriais com a extensão e os movimentos sociais para sua divulgação na comunidade; Jornalismo Local possibilita ações em escolas e na comunidade; as revistas de Jornalismo Internacional e

Jornal Laboratório abrem para experimentações nas etapas do processo de produção; Sociologia pauta a disciplina Texto Jornalístico; e a de Fotografia interage com a Antropologia (c10; c12; c14; c18). Outra resposta foi dada pela “IES Cidadã⁴⁵”, um componente pedagógico direcionado à população mais vulnerável em aspectos culturais, sociais e educativos (c15).

Com interface na pesquisa, cinco projetos de extensão citados como experiência curricular, desde o primeiro semestre, voltam-se para os direitos humanos, as políticas públicas e a realidade local (c13). Ao gerar impacto social no território, ações desse tipo fortalecem o papel social do jornalista na produção de informação qualificada, contribuem para a apropriação da linguagem audiovisual com indígenas (neste caso, Xavantes) e estreitam relações com escolas e profissionais da imprensa local (c6). Em uma aula de campo numa aldeia, por exemplo, a troca de saberes entre estudantes e indígenas provoca reflexões, altera posturas, levando a repensar sua atuação no lugar (c7).

O jornalismo cidadão e a educomunicação, que geralmente operam em estreita sintonia, impulsionam ações na comunidade a partir da disciplina Comunicação e Educação, auxiliando ressignificação da postura de estudantes ao longo da formação e no sentido de ouvir o outro com viés crítico e cidadão, o que confirma que o ensino de jornalismo também

45 Em lugar de IES, leia-se o nome da instituição, propositalmente, omitido no texto.

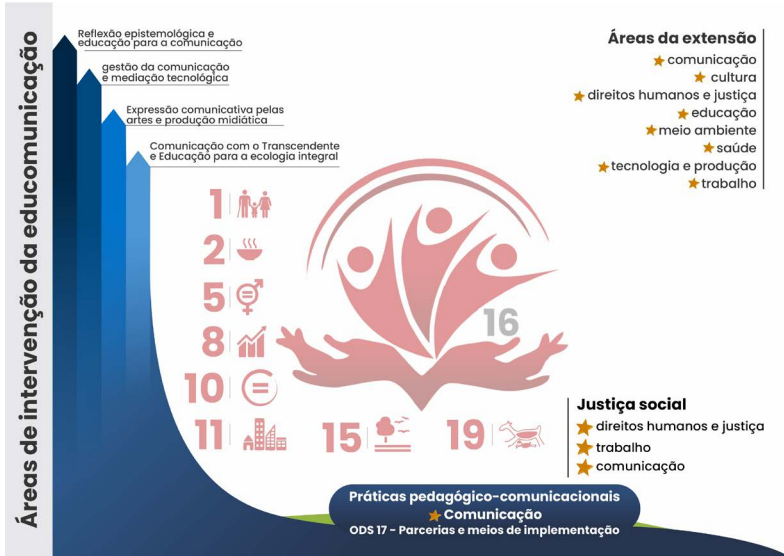
é educucomunicativo e cidadão (c23). Em experiência relatada, *Comunicação ou extensão*, de Paulo Freire, encantou e motivou a adesão ao processo dialógico com as fontes, assim como ajudou os professores a optarem por uma prática docente mais horizontal, saindo do estranhamento inicial para reconhecerem a dialogicidade.

Os cursos vão desenhando um perfil atuante no território com ações de extensão, intervenção social e diálogo com as áreas educucomunicativas. Como parte do currículo, a extensão potencializa os programas de ensino – práticas laboratoriais, projetos e eventos em estreita relação com a comunidade. As ações com foco no jornalismo ambiental, na democratização como intervenção e no papel do jornalista na produção de informação qualificada chegam aos profissionais da imprensa (a maioria sem formação jornalística) e com a entrada de egressos, a apuração se torna mais ética e gera impactos positivos (c6).

As informações demonstram que há abertura nos cursos para a vivência de um itinerário de justiça social que incorpore o repertório do jornalismo de emancipação, empoderamento e apropriação do saber-fazer jornalístico-comunicacional e educucomunicativo – para a pronúncia do mundo a partir de suas histórias, suas demandas e suas reivindicações. Como agentes universitários, conscientes do papel social do jornalismo na sociedade, o itinerário de justiça social (Figura 13) contribui para que os cursos, os professores e os egressos se exercitem

em ações que partam da comunicação para aprimorar seu interesse pelos direitos humanos e pela justiça social.

Figura 13 – Itinerário de justiça social



Fonte: Recorte adaptado de Pereira (2023, p. 178).

Ancorada nas práticas pedagógico-comunicacionais, área de intervenção que almeja alcançar em parcerias e meios de implementação (ODS 17) e em articulação a outros nove Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em um território vulnerável, as estratégias comunicacionais buscam a colaboração dos sujeitos do lugar para combater a erradicação da pobreza, reduzir a fome, diminuir as desigualdades, fortalecer a agricultura sustentável, ampliar a igualdade de gênero e étnico-racial, dar visibilidade ao trabalho e crescimento econômico sustentável e às cidades e

comunidades sustentáveis, assim como prima pelo cuidado com a vida e as ações de paz e justiça para sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 15, 16 e 18). Propomos duas trilhas de saberes para ampliar esse itinerário: “Participação e colaboração, caminhos de libertação” e Redes de visibilidade e de cidadania”.

PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO, CAMINHOS DE LIBERTAÇÃO

Com a trilha de saberes “Participação e colaboração, caminhos de libertação” no itinerário de justiça social propicia que as ações do ecossistema formativo jornalístico se tornam visíveis no território usado, no território educativo e nos territórios vulneráveis com condições para a pronúncia do mundo dos sujeitos envolvidos. Como algo crescente, após a vivência das trilhas do primeiro itinerário (o que não impede que cada trilha ou itinerários sejam trabalhados de maneira independente) alçam voo para o experienciar da dimensão dialógico-cidadã como algo transformador. A partir das áreas educacionais, as ações de extensão dos cursos são apresentadas como programas, alicerçados nas dimensões do ver, julgar, agir e conviver para a intervenção transformadora, isto é, de alguém que chega perguntando – “conte-me sobre você/vocês” – uma alusão à jornalista Eliane Brum que começa suas entrevistas com um “me conta”.

A dimensão do VER – assistir, ouvir... Os sujeitos olham para o acontecer solidário do espaço banal (de todos) em meio ao espaço das redes (de alguns), conforme Milton Santos, para enxergar se as pessoas estão sendo cidadãos de fato, isto é, se o lugar está lhes dando condições para viverem plenamente em seus direitos e se estão usufruindo dos bens e serviços que os centros urbanos (local e próximos) oferecem. Ao olhar para os fixos (lugares) e fluxos locais e regionais, o curso e seus atores têm condições de planejar, junto com os sujeitos da comunidade, ações que sejam capazes de reverter a não vivência da cidadania. Antes de propor ações, é preciso identificar se o lugar está ou não contemplado com ações de direitos humanos e comunicacional. Faz-se necessário pesquisar como as pessoas se informam quanto a estes serviços, se há brechas para novas proposições e qual seria sua intencionalidade. Antes, porém, é preciso sondar o panorama da pobreza e da fome no local e região, as iniciativas de combate à pobreza e à fome, de agricultura sustentável, da igualdade de gênero e das relações étnico-raciais no contexto, as ações voltadas à paz e à justiça, bem como se há iniciativas que potencializem as estratégias comunicacionais para resolver estes dilemas.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... Para refletir e julgar essa realidade, Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero e Milton Santos ajudam a “sulear” a reflexão. Com Milton Santos, observamos como os sujeitos se apropriam das esferas técnica e emocional, como aqueles lugares foram/

são ressignificados, como as perversidades da globalização instigam formas de resistência e levante para o rompimento da exclusão geográfica e socioeconômica e a reinvenção do futuro. Com Martín-Barbero, desnudar o sensorio atual pela lógica do interesse comum que requer a participação das pessoas das comunidades nas decisões que afetam suas vidas como expressão cultural, fomento de redes e propondo mapas-projetos para discutir o que seja importante para o grupo envolvido. Com Paulo Freire, perceber se os sujeitos dialógicos se constituem no processo de pronúncia do mundo pela organização e colaboração, dois dos quatro elementos da ação dialógica (os outros dois são auxiliares neste processo – união e síntese cultural). Além disso, perceber se os sujeitos se unem para vencer os problemas de sua realidade enquanto resistem a todo tipo de advento de invasão cultural.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... Após o exercício do ver e do julgar, as ações comunicacionais propostas precisam se fundamentar nos direitos humanos e no trabalho para a configuração dos programas interventivos:

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Com uma mediação que experimenta a gestão compartilhada e a tecnicidade como dimensão estratégia da cultura, as ações dos cursos saem fortalecidas para vivenciar processos participativos e colaborativos. Os egressos vão dialogar com suas fontes no território num processo de participação dialógica que é capaz de melhorar sua pauta a

partir dos múltiplos olhares e, dependendo da situação, elevar àquela fonte à condição de coautora da sua produção.

No programa de *Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica*, os direitos humanos negados no território e as formas de participação e de colaboração latentes no lugar são o fio condutor para que os egressos e os professores suscitem estratégias comunicacionais que sejam capazes de valorizar as iniciativas locais, ofereçam condições para que tenham seus próprios canais de comunicação para que digam sua palavra, quando e como quiserem.

Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral. Tanto os conhecimentos quanto as vivências da comunidade em torno dos saberes ancestrais, religiosos e de respeito com o universo se tornam estratégias para a formação jornalística aberta aos sinais dispostos no território. Acompanhando as mudanças climáticas, as ações propositivas nesta trilha convocam para mudanças ousadas.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. Aqui as proposições promovem iniciativas que elevam os sujeitos do local à expressão como pronúncia do seu mundo e da sua realidade com o intuito de transformá-la. Por este motivo, cada atividade precisa dar condições de apropriação aos atores para que eles apreendam as técnicas

necessárias e saibam utilizá-las, conforme o interesse da comunidade.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...

Ao cumprir as etapas anteriores, os ecossistemas formativos por meio da ação de seus atores estabelecem uma rede de convivência com a realidade local, oferecendo oportunidades aos habitantes do lugar de crescerem em autoestima, em empoderamento e bem-estar social individual e coletivo.

REDES DE VISIBILIDADE E DE CIDADANIA

Com a trilha “Redes de visibilidade e de cidadania” no Itinerário de Justiça Social, os cursos contam com a possibilidade de desenvolver práticas jornalísticas e comunicativas para levar os sujeitos dos lugares à apropriação do fazer-saber-comunicacional/jornalístico em benefício da coletividade. Como direito humano fundamental, a comunicação possibilita que os sujeitos atuem para a transformação de sua realidade socioeconômica, muitas vezes, injusta e que não dá condições a uma vida digna aos habitantes. Contexto que levam a planejar as ações a serem sistematizadas como percurso de aprendizagem a partir das dimensões do ver, julgar, agir e convivem no espaço formativo.

A dimensão do VER – assistir, ouvir... Os ODS são as lentes que possibilitam enxergar territórios vulneráveis e a condição dos cidadãos no lugar. Para isso, as ações

são pensadas por meio de um diagnóstico que considere a realidade local e envolva todo o ecossistema formativo jornalístico (disciplinas teóricas, práticas e laboratoriais) em ações conjuntas. Algumas das questões para ver e enxergar a realidade começam por identificar se os lugares estão dando condições para os sujeitos serem cidadãos, se há direitos fundamentais negados, assim como se constitui o panorama da pobreza e da fome no local e região e as iniciativas de combate. Na sequência, perceber quais iniciativas, redes e ações estão presentes para oferecer proposições que contribuam como redes de visibilidade, tendo a cidadania como repercussão positiva.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... As mediações das cidadanias e redes surgem como possibilidade de visibilidade aos sujeitos e aos lugares. Elas são como mediações para territorializar, pois de acordo com Martín-Barbero (2004; 2010b; 2011; 2014b), as redes têm sido apropriadas para que os sujeitos relatem suas experiências e narrativas ligadas ao direito de ser relacional e cooperativo, isto é, de existir socialmente. O direito de informar e ser informado, que equivalem a falar e ser escutado e ser visto, carregam em si estratégias de intervenção e de políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades e ampliar a integração sociocultural para a produção midiática diferenciada, ativa e cidadã, portanto, emancipatória. Para ele, as dinâmicas do espaço comunicacional suscitam novos modos de vivência que impactam a lógica das fronteiras geográficas e simbólicas,

e reorientam os modos de leitura, escrita, produção do conhecimento e produção coletiva de saberes.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... As estratégias comunicacionais voltadas aos direitos humanos e ao trabalho ampliam as redes de visibilidade e de cidadania dos sujeitos em seus contextos geográficos a partir dos programas interventivos, fomentadas pelas áreas educacionais:

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Por meio da mediação os atores em suas ações extensionistas partem da intenção dialógica e da abertura aos diferentes contextos. No desenvolvimento das propostas, esses atores levam os sujeitos do lugar a vivenciarem o processo de uma gestão compartilhada da comunicação e a exercitarem-se na mediação tecnológica pela participação e pela colaboração de todos diante dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis.

Com o programa *Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica*, a reflexão sobre os direitos e os saberes negados pela mídia hegemônica se torna reflexão epistemológica no processo de integração entre prática e teoria. Isto acontece pela proposição de oficinas, eventos, cursos, projetos e afins, que aprofundam os conteúdos pedagógicos e socioculturais.

No programa de intervenção para a *Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral*, os atores do local e os da instituição vivenciam uma

atitude de respeito e de alerta às situações que ferem os direitos de alguns. Por este motivo, executam as ações para ajudar o grupo social a perceber as intransigências e intolerâncias diante das crenças, atitudes e posturas de membros da comunidade.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. Com esse programa de intervenção, os cidadãos se empoderam para o saber-fazer com estratégias comunicacionais que traga benefício para a transformação de sua comunidade e grupo. Como resultado, alcança-se a apropriação social, cultural, midiática e tecnológica.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...

Com a dimensão da convivência todos revisam pressupostos e opiniões que possam ferir a dignidade humana e aprendem juntos a traçar caminhos para uma vivência harmoniosa na comunidade que leve à visibilidade das ações localizadas.

ITINERÁRIOS DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como caminho para a democratização da comunicação e ações para o cuidado do planeta, a comunicação como direito humano se fortalece nas ações em torno da educomunicação socioambiental, que apresenta fortes vínculos com o jornalismo, principalmente, o jornalismo ambiental e emancipatório. Os outros itinerários (educação inclusiva e justiça social) fortalecem o compromisso do jornalismo com o exercício da cidadania na busca por respostas para os dilemas sociais. Diante da defesa do planeta e do risco que a humanidade enfrenta para sobreviver às políticas devastadoras da sociedade contemporânea, mesmo que o ensino tradicional de jornalismo indique ao jornalista que não deva tomar posição, ele precise se posicionar em favor da justiça social (Oliveira, 2017).

Os três itinerários estão interligados no exercício da cidadania como meta a ser cumprida pelos cidadãos, inclusive aqueles à margem dos bens e serviços, quanto às políticas

de educação inclusiva, de direitos humanos e de educação ambiental, delineadas nos projetos pedagógicos. Em suas políticas ambientais, o Ministério do Meio Ambiente se compromete com ações educacionais voltadas para a participação democrática, a construção dialógica, as trocas de saberes, a proteção e a valorização do conhecimento tradicional/popular, a democratização da comunicação, o direito à comunicação e o respeito à individualidade e a diversidade humana (Brasil, 2005). Eis um terreno fértil para ecossistemas de formação em jornalismo com dimensão dialógico-cidadã.

Carmen Gattás (2015, p. 110) definiu o conceito de educação socioambiental como “conjunto de ações e valores desenvolvidos no dialogismo, através da participação e pelo trabalho coletivo”, o que pressupõe o direito à liberdade de expressão e acesso aos meios de produção e compartilhamento de informações entre os sujeitos participantes que recuperam o direito à voz ativa, à participação e à intervenção. A partir das questões sociais e ambientais, o fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos se manifestam na gestão ecossistêmica ancorada no território e na intervenção local, nas dimensões sociocultural, socioafetiva, socioeconômica e socioambiental, no direito à informação e ampliação de vozes e na cidadania comunicativa (Brito, 2016; Gue Martini, 2019; Saggin; Bonin, 2021). Mobilizados, os sujeitos aprofundam os laços de pertencimento em sua comunidade por meio da pluralidade, pelo acesso aos meios de produção e de

compartilhamento das informações e pela capacitação que recupera o direito à voz ativa.

Para as ações interventivas, o educador socioambiental cria espaços de articulação entre diferentes sujeitos nos processos socioambientais (Djive; Rosa, 2023). No âmbito do Instituto Paulo Freire, a ecopedagogia se propõe a educar para a cidadania planetária e a conscientizar para a cultura da sustentabilidade (Gutiérrez; Prado, 2013; Gadotti, 2001; Avanzi, 2004; Ruscheinsky, 2004), conceitos que se voltam para a educação ambiental, cidadania planetária e o paradigma do Bem Viver com forte cosmologia indígena (Acosta, 2016; Walsh, 2010; Sztutman, 2018).

A ética do cuidado com a nossa “Casa Comum” expressa-se como *ethos* humano com princípios, valores e atitudes para cuidar do “bem-viver e das ações um reto agir” (Boff, 1999, p. 1) e gerar discussões sobre a educação sustentável que tem origem na ecopedagogia, nascida como pedagogia do desenvolvimento sustentável, uma forma de vivência de uma cidadania planetária na vida cotidiana e cidadania ambiental (Gutiérrez, 1994; Gutiérrez; Prado, 1998). Para Gadotti (2009), é um projeto utópico que muda as relações humanas, sociais e ambientais de maneira holística, distanciando-se do sentido etimológico grego de pedagogia como guia para conduzir crianças, e para além da educação ambiental, visto que ela recebe a incorporação de estratégias, propostas e meios para a cidadania planetária, tornando-se uma referência ético indissociável da civilização planetária.

Diversos autores discutem a ecopedagogia na perspectiva da educação ambiental e apontam elementos, dentre os quais: mudança de mentalidade para a qualidade de vida; desenvolvimento equilibrado e sustentável pelo componente educativo da releitura da realidade para conscientizar; mediação da relação de dependência ecológica; mudanças culturais que afetam os modos de pensar e de agir pela solidariedade e participação; princípios da educação libertadora, dialogicidade, criticidade, democracia, sustentabilidade e cidadania planetária (Gadotti, 2001, 2009; Avanzi, 2004; Ruscheinsky, 2004). O que Gadotti (2001) aponta como descentralização democrática e ação comunicativa, pautadas em princípios de autonomia e participação plural em processos educativo-comunicativos, está explícito na educomunicação socioambiental.

A educação dialógica freiriana e a comunicação educativa de Mario Kaplún, que estão na essência da educomunicação (Rosa, 2020), atuam no campo socioambiental com a incorporação das áreas de intervenção. Trata-se de uma proposição que se fortalece na dimensão relacional entre ambiente e sociedade como uma ecologia integral, que se alimentada na proposta do Pacto Educativo Global para a educação de qualidade e para a sociedade sustentável (Koffmann, 2023; Francisco, 2020).

Para Djive e Rosa (2023, p. 11), as concepções reforçam a perspectiva dialógica e as relações democráticas e solidárias, constituídas “em paradigmas que rejeitam a subalternização de saberes e procuram reconhecer os *filósofos sábios* inseridos

nas comunidades, com seus imaginários culturais” para lhes conferir oportunidade de voz e participação ativa nos processos ambientais. Para os autores, a mediação educ comunicativa e as estratégias comunicativas permitem a reflexão para a tomada de consciência, mobilização e participação comunitária. Também permitem a visibilidade de sujeitos, ações e movimentos em rede de saberes locais e globais que passam pela inovação de processos educ comunicativos, apropriação criativa e crítica tanto dos espaços quanto dos dispositivos midiáticos.

Neste panorama, a educação socioambiental carrega elementos para suscitar ecossistemas sensíveis ao cuidado com o planeta e as relações em vista de atitudes e posturas que repensem as ações para intervir no território. Para além da dimensão cidadã, os egressos formados a partir de competências educ comunicativas, sabem mediar relações e fortalecer vínculos no engajamento cidadão (Ferreira, 2022). O exercício profissional os leva a discutir a realidade, evidenciar suas múltiplas faces e aprofundar as questões sociais com um jornalismo voltado à emancipação (Oliveira, 2017).

Pelas ações interventivas, a capacidade de diálogo e a sensibilidade para enfrentar situações desiguais levam ao ideal de justiça social. Seja num veículo ou em arranjos alternativos, o exercício do jornalismo repercute as competências educ comunicativas dos jornalistas enquanto transitam por múltiplos territórios, distintas multiterritorialidade e redes de articulação. Como educ comunicadores, esses jornalistas sabem atuar na gestão da comunicação e com projetos, assim como

podem ser propositores de formação de jovens em jornalismo e cidadania. Além disso, são profissionais capazes de tornar os processos “mais inclusivos e democráticos, inovando na forma de envolver mais pessoas em atividades e procedimentos que seriam, em instituições mais conservadoras, verticalizados e burocráticos” (Ferreira, 2022, p. 123).

Três tendências de contribuições do educador para o jornalismo foram apontadas por Ferreira (2022): o deslocamento do poder dos meios e da figura do jornalista; a ampliação da capacidade de diálogo com a sociedade; e a construção de um posicionamento de alteridade. O jornalista pondera que, mesmo nas redações convencionais, é possível “fazer um trabalho de defesa dos direitos como intervenção na realidade a partir do repertório jornalístico” (Ferreira, 2022, p. 149). Uma atuação que se distancia do “cobrir problemas comunitários” para articular processos/produtos comunicativos para que os sujeitos da comunidade sejam porta-vozes de suas demandas e lutas (Ferreira, 2022, p. 156).

E sobre o jornalismo local-regional, por que estudar? Até que ponto esta prática jornalística se integra com o jornalismo ambiental? Presente há muito nos currículos dos cursos, o ensino de jornalismo e mídia local (Peruzzo, 2005; Marques de Melo, 2006; Dornelles, 2012; Camponez, 2012) pode avançar com práticas interventivas no exercício profissional, criando maior afinidade com as comunidades onde são produzidos, uma vez que são caracterizados por uma informação de proximidade que valoriza os assuntos

de interesses das comunidades locais e regionais no meio técnico-científico-informacional, no território usado e nos ecossistemas comunicativos. Para além das referidas disciplinas, estabelece-se interface com a questão local, regional e ambiental.

Aguiar (2016) entende que a escala espaço-temporal é privilegiada no jornalismo de proximidade, essencial para compreender as dinâmicas das escalas jornalísticas e midiáticas em seus recortes geográficos, singularidades e particularidades (p. 91). Em cidades onde há comando regional com fluxos territoriais, urbanos, locais e regionais (Lima; Silveira, 2018; Barros, 2019), o jornalismo precisa estar atento às formas como o local se manifesta. Para Reis (2023), a notícia local em uma cidade de comando regional pode conectar a cidade média aos centros urbanos de maior hierarquia por meio do que define como “notícia polarizadora” para a escala “locais-regionais” frente às demais escalas (locais, regionais, estaduais, locais-estaduais, nacionais e internacionais).

ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS PELO OLHAR DOS COORDENADORES

As estratégias comunicacionais respaldam a gestão da comunicação compartilhada atenta aos saberes locais realizados nos programas por meio da mediação tecnológica, que ensina técnicas sem desrespeitar o modo de produzir

dos sujeitos. A prática reflexiva para o exercício da cidadania busca no diálogo e na participação, elementos para despertar processos de igualdade e valorização das identidades e suas expressões enquanto os sujeitos se apropriam do saber jornalístico para comunicar suas ações.

Os depoimentos dos coordenadores de curso entrevistados apontaram a urgência de processos dialógicos de construção de ecossistemas comunicativos inclusivos baseados na utopia de Paulo Freire que seja capaz de animar as trocas entre estudantes e professores (coordenadores – c1; c7; c9). A pedagogia humanista do educador está presente na formação do jornalista enquanto pensa o mercado de trabalho, a demanda por informação e a abertura para ouvir e realizar trocas de saberes num espaço de diálogo que repensa o saber-fazer a partir dos erros, assim como cada um se reconhece e se dá a conhecer nas práticas e ações com a comunidade. A autonomia dos estudantes cresce graças a uma relação equilibrada entre afetos e cobranças dos professores que os animam, os motivam e os ajudam a lidar com suas frustrações (c1; c3; c10; c23). Os coordenadores constatam que alguns chegam querendo ser jornalistas, mas não querem estudar, ler e construir argumentos, estando acostumados a usar o *Google*, o *Tik-Tok*, o *YouTube* (c19).

Muitas vezes, diante da sua condição social e intelectual (chegam cansados e mal alimentados após um dia inteiro de trabalho), a relação dialógica leva a coordenação a cuidar da qualidade do curso sem querer um aluno padrão “Nasa”⁴⁶ (c6). Seu perfil agregador, seu conhecimento de gestão e a organização possibilitam que se dedique às relações comunicativas e a aprimorar sua sabedoria para perceber o porquê de um estudante não entregar um trabalho em tempo hábil ou lembrar ações de coordenadores anteriores que o apoiam (c3; c10; c11; c12), para que os estudantes se sintam acolhidos e ganhem confiança no fazer jornalístico em meio a inúmeras dificuldades. Eles também apontaram o apoio dos pares (c10; c11), por vezes colaborativos e participativos ao aceitarem participar de comissões (Enade, Guia do Estudante, eventos etc), o que alivia a sobrecarga da coordenação, apesar de algumas divergências.

Há também casos em que o coordenador se sente sozinho sem ter a quem recorrer. Isto não quer dizer que a função de coordenação seja fácil, pois é um lugar complexo, como discutimos no itinerário de educação inclusiva. Este é um lugar de equilíbrio, de coerência e de reconhecimento do cenário sociopolítico em suas lutas por tolerância e por direitos, o que requer humildade do coordenador (sem formação pedagógica) para entender o que é o ensino e levantar a

46 Expressão que se refere a um alto padrão de qualidade, em alusão à Agência Aeroespacial dos Estados Unidos. Outros coordenadores utilizaram expressões como “o nosso aluno é aquele que está aqui, na nossa realidade; não é aquele que está na USP ou UERJ, por exemplo”.

bandeira da pluralidade, do reconhecimento do outro, de suas peculiaridades e necessidades (c11). Estar neste lugar é perceber que a coordenação não manda em ninguém, mas os estudantes acham que tem que ser tutelados pelo coordenador, os professores pensam que o coordenador deve ser secretário e todos que estão acima na hierarquia mandam nele (c6). Mesmo assim exercitam suas relações com o corpo docente para orientar na busca de alternativas para descobrir as potencialidades e os interesses dos estudantes com diálogo, sem rancor, negligência e desinteresse, fazendo o saber fluir a partir da experiência de vida de ambos (c12; c22).

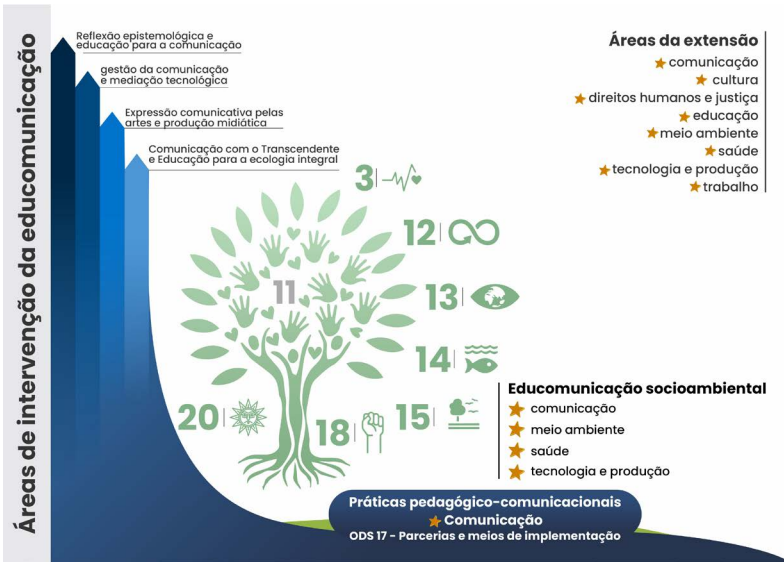
“Nossa chegada ao território se dá pela educomunicação” com ações que fazem inter-relação com comunidades quilombolas, rurais, de agricultores e de educação no campo (c8). Há pessoas com o perfil aberto e usa as críticas para repensar, entender e mudar de posição; com perfil oposto, outros entendem a crítica como provocação, agressão, levando para o lado pessoal (c13). Às vezes, a angústia surge diante da falta de diálogo, daqueles que ignoram a precarização do ensino e o cansaço físico em reuniões remotas intermináveis (c2).

Este repertório demonstra a emergência do itinerário de educomunicação socioambiental, que pode ser ampliado com ações de extensão preocupadas com temas da comunicação, meio ambiente, saúde e tecnologia e produção para despertar a dialogicidade e o exercício da cidadania. O cuidado deste itinerário com o planeta (o curso e o território, são focos dos outros dois) propicia ao jornalismo a oportunidade de dar

respostas ousadas, no cerne do jornalismo como exercício da cidadania e na pedagogia do jornalismo afeita à práxis freiriana enquanto os anteriores apresentam abrangência ampla.

Com programas de intervenção voltados à reflexão, à mediação, à apropriação e à gestão, sete ODS cooperam no desenvolvimento de ações para a saúde e bem-estar (3), consumo e produção responsáveis (12), mudança global do clima (13) e defesa da vida na água e na terra (14 e 15), arte e cultura (19) e povos indígenas e comunidades tradicionais (20). A prática do jornalismo local-regional e ambiental abre-se ao territórios-rede e aos múltiplos territórios em suas redes escalares para a atuação de sujeitos dialógicos que vivenciam o jornalismo com foco em questões socioambientais e de expansão das disciplinas de jornalismo (Figura 14). O itinerário é ampliado com duas trilhas de saberes: Competências educacionais no fazer-saber jornalístico e Jornalismo Socioambiental como expressão do cuidado.

Figura 14 – Itinerário de educomunicação socioambiental



Fonte: Recorte adaptado de Pereira (2023, p. 178).

COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS NO FAZER-SABER JORNALÍSTICO

A trilha de saberes “Competências educomunicativas no fazer-saber jornalístico” possibilita planejar ações, realizar a sistematização de experiências a este itinerário que apresenta mais aderência com a prática jornalística como caminho para a aplicação de conhecimentos jornalísticos. Os indicadores de educação inclusiva e de justiça social preocupam com a formação humanística do egresso em termos de sensibilidade ao social, ao exercício da cidadania e ao fomento de práticas

de educação de qualidade, inclusiva e equitativa. A vivência desses aspectos possibilita que as dimensões do ver, julgar, agir e conviver no itinerário de educomunicação socioambiental agucem ainda mais a perspectiva dialógico-cidadã nos ecossistemas formativos jornalísticos.

A dimensão do VER – assistir, ouvir... O contexto sociocultural, geográfico e histórico de inserção dos cursos pode ser averiguado para que o curso de Jornalismo contribua na reversão dos dilemas sociais apontados pela Agenda 2030. O ecossistema formativo jornalístico indaga acerca das iniciativas e da atuação dos atores em situações voltadas à saúde e bem-estar, ao consumo e produção responsável, à mudança global do clima, à escassez ou poluição da água e às ameaças à vida, inclusive nas comunidades tradicionais e dos povos indígenas. Processo inerente às práticas que despertam para as competências comunicativas e educacionais necessárias para as suas ações.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... Nesse programa de intervenção, as competências educacionais identificadas por Bruno Ferreira (2022) em jornalistas que trabalham no terceiro setor, mostram como se dá a articulação entre a dialogia de Paulo Freire e o jornalismo como emancipação social (Oliveira, 2017) num perfil de “jornalista-edu(comuni)cador(a)”. De maneira similar, Christiane Pitanga (2020) percebeu no curso de jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia práticas educacionais que avançam em relação à potência do jornalismo cidadão: a participação e a

coautoria dos sujeitos do local nas produções dos estudantes; estes passaram a considerar a dimensão dialógica na sua produção jornalística. As duas experiências sinalizam para a troca de saberes, o espírito cidadão e cultura da sensibilidade que se estrutura numa dimensão dialógica com vista a outro tipo de jornalismo.

Isto, inclusive, leva o jornalista a tomar posição diante do não cumprimento de uma meta de cidadania: desrespeito aos direitos humanos, poluição, queimadas, dentre outros. Para estes autores, as práticas jornalísticas são transformadoras quando respeitam os sujeitos e seus saberes, quando se abrem à criatividade deles, possibilitando uma prática extensionista que reduza desigualdades e problemas locais, além de fomentar os saberes comunitários. Com uma formação humanista, o jornalista adquire um repertório de mobilização social, justiça social e equidade, se torna dialógico, pois suas atitudes são atravessadas pela escuta e pelo comprometimento com a construção coletiva de emancipação. Para Oliveira (2017, p. 202-203), atuando desta forma, as ações levam os sujeitos a um processo que concede “a palavra” aos cidadãos, mesmo atuando na mídia hegemônica, porque este jornalista saberá abrir espaço para contextualizar e aprofundar os fatos, posicionar-se contra as formas de opressão e compreender os fenômenos sociais.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... Programa de intervenção nesta trilha de saberes levam os ecossistemas formativos jornalísticos ao planejamento de ações jornalísticas

que possibilitem a pronúncia do mundo com atividades no âmbito jornalístico:

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Com estas duas áreas de intervenção da educomunicação, os atores planejam suas ações a partir das referidas competências em torno do diálogo, da abertura e da escuta. Somente assim, os saberes comunitários e dos sujeitos do local como igualdade de oportunidades para que os sujeitos se apropriem delas.

Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica. As ações neste programa levam a refletir sobre as competências educacionais à luz daquelas apontadas pelas diretrizes curriculares em sintonia com a dialogia freiriana. Assim os egressos avançam na integração teoria e prática em interlocução com os territórios e o saber-fazer jornalístico.

Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral. O respeito ao transcendental no outro é condição essencial para a vivência da ecologia integral como uma dimensão humana que ultrapassa aquilo que está posto na realidade. As ações desenvolvidas apresentam foco no meio ambiente, na saúde física e mental, amparando-se tanto na produção de tecnologias quanto na extensão tecnológica, o que resulta em benefícios aos moradores locais.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. As ações neste programa se preocupam com a pronúncia do mundo pelos sujeitos da cidade e com sua

produção midiática. Para isso, os atores dos ecossistemas formativos jornalísticos pensam em atividades que ampliem essas possibilidades para que a comunidade não fique dependente das ações do curso, mas se torne protagonista e proativa em descobrir outros caminhos possíveis.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...

Em processo instaurado com relações dialógicas e respeitosas, os participantes revisam o que está em desacordo para optar por atitudes que melhorem as competências gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais, como recomendadas pelas DCNs, e educativas para um jornalismo como emancipação social.

JORNALISMO SOCIOAMBIENTAL COMO EXPRESSÃO DO CUIDADO

A trilha “Jornalismo Socioambiental como expressão do cuidado” possibilita aos egressos atuação em todas as especializações do jornalismo, de maneira especial naquelas voltadas ao local, regional, ambiental, científico. Contextualizado a partir do jornalismo ambiental, local e regional, a sensibilidade do egresso, para a questão social e o exercício da cidadania é marcada para que as estratégias comunicacionais possibilitem o desenvolvimento de ações que problematizem os desertos de notícias do Atlas da Notícia e reflitam sobre as regiões de

sombra e de silêncio para a potência dos lugares emergirem em lutas de emancipação.

Adimensão do VER – assistir, ouvir... Com foco nos ODS e nas pesquisas do Atlas da Notícia e de Moreira e Del Bianco (2018; 2019), esta trilha de saberes pode fazer um levantamento sistemático da situação jornalística e comunicacional local. A começar pela identificação dos veículos de comunicação e jornalísticos no lugar e como estes se posicionam diante dos problemas da cidade, das regiões circunvizinhas e do estado. Ao perceber localidades que não contam com veículos, indagar como os sujeitos dessas localidades se informam acerca dos serviços e bens à disposição da população e como eles comunicam suas questões.

A dimensão do JULGAR – refletir, pensar... Além de livro, o *Cadernos de Estudo nº 2/2021 – Jornalismo: Jornalismo Local e Regional: por que estudar?*, pensando para os cursos da Uerj e da Unemat, apresenta possibilidades para o ensino de jornalismo local e regional vinculado às geografias das comunicações e com detalhamento das características locais e regionais dos cursos e a redação de notícias locais e regionais. Nele, há sugestões de atividades a serem realizadas na sala de aula. Importante compreender o conceito de “notícias polarizadoras”, de Thays Assunção (2022), que ajuda a compreender como este tipo de notícia se configura numa cidade de comando regional, essencial para o ensino e as produções jornalísticas.

Moreira e Del Bianco (2018; 2019) preferem os termos regiões de sombra e de silêncio aos desertos de notícias, pois ambos estão situados em contextos distintos. Nascido nos Estados Unidos para identificar o jornalismo comunitário (Abernathy, 2016; 2018), os desertos de notícia foram aplicados para averiguar a mídia jornal constituída por leitores e relacionadas aos jornais locais distribuídos em várias comunidades. Diferentemente, no Brasil, as emissoras de rádio são as que estão mais estendidas pelo território, com uma constituição do ambiente de mídia subordinado a interesses de ordem política e econômica e a geografia dos desertos estaria ligada ao desequilíbrio na distribuição de canais formais. Para Moreira e Del Bianco (2019), as políticas públicas podem ajudar a redefinir essas questões se as cidades tiverem acesso ao audiovisual, à telefonia e à banda larga para incrementar estratégias de comunicação e dinamizar o fluxo informacional com notícias locais.

A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar... Para planejar programas interventivos, nesta trilha de saberes, os cursos intervêm e inovam ao propor iniciativas que potencializem o jornalismo local, regional e ambiental com uma ação pronunciante para todos os setores com:

Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica. Aqui as ações fomentam a gestão da comunicação com iniciativas de jornalismo local, regional e ambiental implementadas pelos cursos no território para melhorar aquelas que existem na localidade, tendo como

critério a mediação tecnológica que otimiza os recursos disponíveis.

Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica. Desenvolvidas como forma de aprofundamento da postura jornalística diante da comunicação como direito humano a ser potencializado por ações de educomunicação socioambiental e de educação ambiental.

Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral. Neste programa, o cuidado se volta para a natureza, o cuidado do meio ambiente, dos rios e das árvores, além de tudo que diga respeito ao bem-estar da população e ao ser humano em sua totalidade.

Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática. A ação de cada sujeito reverbera na comunidade local como rede para dar visibilidade às iniciativas em parceria com o ensino de jornalismo. Esse, por sua vez, busca formas para assegurar possibilidades aos moradores de participarem, colaborar, produzirem e dizerem a sua própria palavra como reivindicação de condições sustentáveis.

A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...

As relações dialógicas cultivadas em todo o processo e com foco na cidadania, meta para que o jornalismo cumpra seu papel social, faz desta trilha um caminho viável para implementar uma ambiência de respeito ao pluriverso do contexto em que está inserido o curso de jornalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire para um Jornalismo Educador, artigo assinado por Eduardo Meditsch, integra a coletânea *Comunicação e pedagogia emancipatória: memória da disciplina Paulo Freire* (2022b). Para Meditsch (2022, p. 55), o pensamento de Freire no ensino de jornalismo requer inversão do método de ensino pelo ciclo prática-teoria-reinvenção da prática como “sensibilidade da existência” e “ensopado nas águas culturais e históricas” para um “jornalismo educador e emancipador”. Para o autor, esta reinvenção exige enfrentamento da questão do poder, superação da falsa neutralidade e do seu fechamento (elite para a elite), desenvolvimento de novas sintaxes para problematizar a realidade (“dando-se” e não “dada”) e superação da unidirecionalidade dos comunicados.

Por sua abrangência, o ensino de jornalismo propicia recortes que convergem para diferentes possibilidades, dentre as quais um ensino de caráter emancipatório. Em oito décadas de ensino no país, os cursos se reinventaram na transição dos currículos mínimos obrigatórios para as diretrizes curriculares, de modo a imprimir suas marcas no território geográfico em que se localizam. Direcionada ao espaço de formação jornalística, a investigação dos cursos como objetos que compõem o ecossistema de formação em jornalismo considerou uma

releitura do ecossistema comunicativo construído por meio de estratégias dialógicas, participativas e interventivas pelos sujeitos envolvidos, afinadas com os conceitos da educomunicação.

Para Milton Santos e Jesus Martín-Barbero, o espaço geográfico-cultural é o território usado imerso na tecnoesfera/psicoesfera, e na cidade educadora inserida num emaranhado de sistemas comunicativos por onde circulam os saberes, as linguagens e os dispositivos técnicos. Nesses ambientes, as tecnicidades, as sensorialidades, as temporalidades e as espacialidades se movimentam fazendo emergir outras mediações para compreender o sensório contemporâneo em suas tensões cotidianas: identidades, narrativas, cidadanias e redes. Amparados pelas diretrizes curriculares e extensionistas, os cursos de jornalismo mobilizam sua expertise para a cidadania, com vista a atender o seu compromisso com a responsabilidade social do jornalismo e transformação de territórios vulneráveis em educativos. Com Paulo Freire, o território ressignifica as relações dialógicas na articulação do mundo e da educação como intervenção social.

A impressão inicial de que poderia existir na formação do jornalista uma dimensão que alimentasse a relação dialógico-cidadã se confirmava à medida que tomávamos contato com os projetos pedagógicos dos cursos. Na busca por estreitar o diálogo entre os autores fundantes a partir da Educomunicação, que tem como meta a cidadania e como meio as relações

dialógicas, Martín-Barbero e Freire se mostraram centrais por estarem na fundamentação desse paradigma. Milton Santos adentrou a dimensão dialógico-cidadã quando houve aproximação entre o meio técnico-científico-informacional e os ecossistemas comunicativos, conceitos que dão vida ao espaço geográfico-cultural na Comunicação.

A pesquisa de campo mostrou indícios educomunicativos nos cursos de jornalismo, embora muitos não foram citados explicitamente (dois incorporaram essa interface, dentre os analisados, e fazem parte da estrutura de faculdades de Educação). Alguns cursos contam com disciplinas de Educomunicação ou de Comunicação e Educação. Outros trazem projetos e ações educomunicativas, ainda que pontuais. Em todos é possível perceber que práticas pedagógico-comunicacionais carregam a dimensão dialógico-cidadã com compromisso do exercício da cidadania, o que revela que os cursos estão atentos a uma atuação que proporcione a “pronúncia do mundo”.

Como síntese de um percurso transdisciplinar, essas considerações são processuais, portanto, inacabadas. A tríade Comunicação-Educação-Geografia expôs a dimensão dialógico-cidadã e ampliou os espaços da formação como ecossistemas formativos jornalístico e a ambiência que envolve os sujeitos do curso e os cidadãos do lugar. Os programas e as ações extensionistas se confirmaram como condição para a vivência de um outro jornalismo: sensível, cidadão, local, emancipatório e educomunicativo.

Ao longo deste percurso, discutimos a “universidade necessária” para a sociedade em vista de uma vivência interventiva no território educativo com as cidades-sedes que abrigam os cursos de jornalismo. Territórios vulneráveis, desertos de notícias e regiões de sombra e de silêncio desafiam os cursos em suas demandas por soluções que consideram os saberes dos ‘cidadãos locais’ como contrapartida aos saberes hegemônicos. Como ecossistema formativo, a formação se alimenta de pedagogias ousadas e de práticas de extensão que ampliam o diálogo entre os sujeitos com estratégias que compõem a dialogia educocomunicativa. Assim, a democratização da comunicação e o exercício da cidadania, sonhados há muito tempo, se tornam lutas de (r)existências para animar a atuação dos cursos, a exemplo das pedagogias freirianas, a pedagogia da diversidade e a pedagogia decolonial.

A aplicação do mapa comunicativo no território usado levou à percepção de como as mediações ampliam a atuação dos cursos como processos de demarcações pela cidadania e redes construídas na dimensão espaço-temporal e tecno sensorial. Dentre as oito mediações elencadas, três delas mediaram a construção da narrativa textual da investigação (narrativas), localizaram os cursos no território (tecnicidades) e sua repercussão social (cidadanias). Aliadas às demais, possibilitaram compreender o universo estudado da formação em jornalismo. Assim, o território geo-histórico se apresentou como espaços de apropriação, inclusive por grupos subalternos, do período colonial ou à atual centralidade urbana, aos fluxos

regionais, ao acontecer solidário, e aos múltiplos territórios com suas múltiplas multiterritorialidades.

Nas práticas pedagógico-comunicacionais narradas, as informações dos projetos pedagógicos e a fala dos coordenadores traçaram o panorama de atuação dos cursos, delineando as relações e as redes na formação do egresso. Esses olhares permitiram mapear os ecossistemas formativos jornalísticos em quatro indicadores educacionais que congregam os saberes de Paulo Freire e as mediações de Martín-Barbero (perfil dialógico; gestão e prática interdisciplinar; pluralidade, diversidade e cidadania; dimensão dialógico-cidadã no jornalismo local-ambiental, cultural e direitos humanos) e traçar os itinerários educacionais para potencializar a atuação dos cursos (educação inclusiva, justiça social e educação socioambiental) a partir de trilhas de saberes.

Com disciplinas voltadas à diversidade e pluralidade, os cursos alcançam maior intensidade na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e difundem estratégias numa dimensão do mundo que é capaz de transformar o lugar. Nos itinerários propostos, a comunicação é a mola propulsora para as ações de extensão, os itinerários e as trilhas de saberes para articular a atuação dos cursos a suas estratégias para a mediação de fluxos comunicacionais que levem informação de qualidade ao cidadão. Com isso, esses sujeitos se apropriam do fazer-saber jornalístico e comunicacional para suas ações

de empoderamento sociocultural como condições para reduzir espaços de sombra e de silêncio.

A investigação indica, assim, os itinerários educomunicativos percorridos no conhecimento dos ecossistemas de formação em jornalismo alinhados às oito áreas temáticas da extensão e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas – ONU, e repercute estratégias comunicacionais. As instituições de ensino superior que mantêm cursos de Jornalismo e/ou de Comunicação podem se antecipar na realização de ações emancipatórias no território educativo, operando de modo inter e transdisciplinar com os demais cursos. Não porque estes sejam mais capazes, mas porque entendem o direito à comunicação como direito humano fundamental para que o cidadão alcance ou tenha acesso a bens e serviços essenciais como a informação. Evidente que os itinerários propostos podem ser adaptados de acordo com as características de cada profissão, mantendo os indicadores educomunicativos, a carga dialógica e as mediações na elaboração de práticas pedagógico-comunicacionais.

O curso de jornalismo da Universidade Federal da Bahia sinalizou nesta direção por meio do Núcleo de Comunicação e Extensão, da Faculdade de Comunicação, instância consultiva e de assessoramento a projetos de extensão, responsável por planejamento e sistematização.

Atuando como Núcleo de Extensão, propõe e oferece suporte às atividades extensionistas

relacionadas à área de comunicação para a comunidade da UFBA e para a comunidade externa; realiza estudos sobre novas ações extensionistas a serem implementadas e estimula que docentes, discentes e técnicos-administrativos busquem parcerias com empresas, organizações governamentais e não-governamentais para a realização dos projetos. Além disso, o núcleo se constitui enquanto instrumento para promoção e divulgação dos trabalhos científicos e culturais, projetos, cursos e eventos produzidos pela faculdade (NCE/UFBA, 2021, p. 50-51).

Essa ideia inovadora está presente nos itinerários que sinalizam para uma práxis transformadora da instituição em territórios vulneráveis. Isso se alcançam com ações que envolvem a participação dos sujeitos locais na sua articulação com o mundo e inclui a resignificação do lugar de vivência, de moradia, de trabalho e de relações por meio de ações que nascem na mesa redonda da gestão da comunicação compartilhada entre o curso e os cidadãos do lugar. O olhar atento às demandas por meio da decisão coletiva desnuda os melhores caminhos para superar dilemas sociais da comunidade.

Futuros desdobramentos desta pesquisa podem sistematizar a oferta de ensino com fortes vínculos na realidade local ao considerar outros aspectos socioeconômicos da profissão, o mercado local/regional, as crises institucionais que levam ao fechamento de cursos. Outro aspecto a ser considerado é o número de vagas – atualmente são mais de 165 mil vagas no ensino presencial e 116 mil na EAD, de acordo com a plataforma e-Mec – que demandam análise

com instrumental capaz de checar a real situação da questão. Esses números podem não corresponder à realidade, visto que na modalidade de educação a distância são exagerados. Muitas das vagas autorizadas não são preenchidas, conforme apontou o Censo do Ensino Superior (2023). Para um país com 203,1 milhões de habitantes (IBGE, Censo de 2022), a oferta de vagas parece ser pequena. O problema é que são oferecidas em apenas 3% dos municípios brasileiros, concentradas em grandes cidades, ou ainda, em pequenas cidades que logo se veem saturadas por não terem demanda local e regional para atrair interessados em cursá-los, ou pela inexistência de centralidade urbana suficiente para atrair estudantes de diferentes localidades.

O possível descompasso na oferta de cursos numa determinada região pode levar instituições a verificar a formação de profissionais, os tipos de oferta de ensino ou mesmo a encontrarem caminhos para cativar estudantes do ensino médio para as profissões que capacita, dentre as quais o jornalismo, pois o Censo demonstrou que há muitos jovens fora do ensino superior (80%) e do ensino médio (32,3%). Uma perspectiva que parece viável é aproximar os cursos das escolas de educação básica, como fazem os cursos de licenciaturas com seus estágios, a iniciação à docência e extensão. Os bacharelados também podem usar essas instâncias educativas para revigorar sua dimensão dialógico-cidadã com programas de extensão em atendimento a demandas das escolas e de

professores considerando elementos que uma profissão pode agregar.

Outras perspectivas se referem a análises voltadas para as forças de comunicação não hegemônicas no território usado por iniciativa de atores sociais e/ou pela ação dos cursos de jornalismo para revigorar o acontecer solidário. A constatação dos desertos de notícias revela que há densidade informacional de um território, mas não necessariamente, densidade comunicacional realizada por meio de trocas efetivas de uma comunicação ascendente. Neste sentido, o referencial das regiões de sombra e de silêncio permite averiguar silenciamentos daqueles que controlam a mídia nos lugares – cidade do agronegócio, dos minérios, etc. Este tipo de estudo possibilita identificar as interações no território, entre territórios e sua correlação com os cursos de jornalismo no cotidiano das sensibilidades e da corporeidade. Com isto, a heterotopia dos lugares os desafia a efetivarem sua contribuição para o desenvolvimento local e regional a partir do jornalismo como emancipação social no território educativo.

No caso específico dos cursos de jornalismo, os programas extensionistas aliados aos ODS e às áreas temáticas da extensão podem ser ampliados com ações educacionais e de educação midiática, pois existem muitas escolas abertas a estas práticas. Alguns dos cursos analisados (Uneb, UFU, ESPM, Unifatea, UFG) estão desbravando esta seara nas escolas e em setores distintos da sociedade civil. Muitas destas ações se inserem na produção midiática, uma

das nove áreas de intervenção da Educomunicação. Por meio desta área, muitos veículos de comunicação⁴⁷ implementam ações de leitura crítica da mídia, de práticas de educação midiática e educacionais para reforçar sua atuação na sociedade e fortalecer a educação. Se tiver contato na formação com esta dimensão, o egresso pode se sentir mais preparado para atuar em programas semelhantes ao ingressar no mercado de trabalho. Ainda que a intenção inicial possa ser a de expandir a audiência (número de leitores, de ouvintes, de telespectadores ou seguidores nas redes sociais), quando um meio de comunicação lança ações, nesta linha, está reforçando o entendimento do que é democracia, formas de participação social e o protagonismo juvenil, como se percebe em experiências atuais ou pretéritas.

Outro ponto importante verificado tem relação com as cidades pequenas, onde a formação superior é mais desafiadora. Além das tarefas administrativas, o ensino superior inclui ações de mobilização e de engajamento das instituições de ensino para captar alunos e ofertar disciplinas que dependem de um número mínimo de estudantes para não serem canceladas, inclusive em instituições públicas que

47 Na televisão aberta o Canal Futura e a TV Cultura, por exemplo, mantêm várias produções, assim como na Rede de Televisão RPC via projeto “Televisando o Futuro”. Na mídia impressa o hoje extinto Jornal da Tarde (1966-2012), do Grupo Estado, produziu, em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, o “Educom.JT”, 80 aulas que circularam entre 2006-2007 aos domingos no caderno “Pais e Mestres”. Outros se deram na Associação Nacional de Jornais (Programa de Jornal e Educação), no Jornal do Paraná (blog Educação & Mídia e Programa Ler e Pensar), no Correio Popular (Correio Escola) e no Diário do Norte do Paraná (Diário na Escola).

atendem a resoluções internas. Foi percebido que nas cidades pequenas, a proximidade entre professores e estudantes propiciam a fluidez de relações dialógicas em ambiente de formação que deriva da comunidade do entorno. As demandas locais surgem no espaço de solidariedade, atendidas com programas extensionistas que transformam o espaço das redes em acessíveis para que todos usufruam suas reivindicações e lutas de (r)existência e que todos os lugares deem condições de bem-viver ao cidadão pleno.

Percebemos que por meio da vinculação comunicacional e estratégias do sensível, os múltiplos territórios e a multiterritorialidade de cada sujeito se manifesta nos processos de reinvenção da educação, das práticas pedagógico-comunicacionais e estratégias comunicacionais como ação criativa que mobiliza e orienta para o bem comum. Os novos modos de estar junto e a dimensão dialógico-cidadã, mediados pelos coordenadores de cursos, fortalecem os vínculos da comunicação pela interação e ação dos sujeitos, especificamente com o vínculo do seu *modus operandi (faciendi, dicendi, mostrandí, auscultari)*⁴⁸. Isto suscita caminhos de intervenção como possibilidades de congregar outros saberes aos próprios, fazendo com que os cursos se tornem uma instância vinculativa na partilha do lugar comum e identidade coletiva, reforçados os seus processos de mediação e de vinculação.

48 Conforme apontado anteriormente, estes verbos em latim, se referem à maneira como os sujeitos atuam em relação a seu fazer, seu dizer, seu mostrar, seu escutar.

Entendemos que a investigação inovou pela proposição de dois conceitos complementares para ampliar os espaços de formação jornalística. Na essência destes espaços, a dialogia educacional é suscitada pela vivência sensível e no desenvolvimento das práticas pedagógico-comunicacionais ampliadas pelos itinerários de formação que potencializam as competências do egresso para atuar no contexto da sociedade. No seio do ecossistema formativo jornalístico, o espaço colaborativo educacional dá condições para aprimorar essa dialogia e as demais ações dos cursos. Estes conceitos consideram as experiências de cada curso sinalizadas em sua vivência e empoderadas nas relações de poder-saber-fazer-conviver, avançando para novos horizontes formativos.

Chegamos ao fim deste percurso com algumas certezas, incertezas e heterotopias para a formação jornalística contemporânea, cuja preocupação sejam as ações locais que prenuncia novos tempos para os atores – jornalistas, coordenadores, cursos, instituições e cidades. As certezas apresentam aquelas dimensões do olhar fixo para o horizonte que observa, realiza e reivindica. As heterotopias fortalecem a crença em dias melhores para a humanidade, com justiça social e a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo. Como aliadas de um itinerário a desbravar, as incertezas foram permeadas por um esperar que tem por horizonte a vivência de cidadãos autênticos e que se empoderaram durante a pronúncia do mundo em uma sociedade injusta.

O percurso trilhado na pesquisa foi permeado por desafios que trouxeram situações que foram observadas com um olhar de esperança-confiança. Diante dos “nãos” ou dos “sins” com ressalvas diante do tempo dos coordenadores, uma brecha sempre aparecia como possibilidade para uma nova insistência. Estas pequenas tentativas permitiram investigar um cotidiano rico de intencionalidades no saber-fazer destes professores que assumiram os cursos, não apenas como tarefa burocrática, mas com paixão, entusiasmo e força de vontade para fazer dar certo. De maneira semelhante, a atenção para as narrativas escritas nos projetos pedagógicos e falada pelos coordenadores permitiram perceber que a labuta da coordenação não é fácil, sendo um processo de aprendizagem para aqueles que assumem a missão, por mais sofrida que possa ter sido, conforme relato de alguns entrevistados.

Mais que respostas, os coordenadores têm muitas dúvidas e desafios. Mesmo que muitas de suas tarefas sejam solitárias, o apoio do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante é fundamental na formação jornalística. A partir do olhar destes profissionais, despontou uma certeza: a cartografia traçada para a formação a partir de itinerários dialógico-cidadãos, de estratégias comunicacionais e de práticas pedagógico-comunicacionais contribuem para que o egresso seja um jornalista comprometido com a justiça social. Como um profissional com um posicionamento ético e autêntico, o egresso ultrapassará o receio de transgredir a definição da chamada de “neutralidade jornalística” para

assumir a concepção de um jornalismo emancipatório, contemplando distintos pontos de vista, que são importantes para levar adiante a posição inicial.

Os tempos atuais são desafiadores para o futuro da profissão com suas incertezas, o que precisa ser abraçada pela instituição, cursos e pessoas que moram em localidades no entorno. Decisões coletivas podem apontar caminhos possíveis e viáveis para cada lugar e região, assim como as utopias com inspiração em Paulo Freire para a educação como ato de intervenção de sujeitos dialógicos, que são aprendizes no processo de ensino-aprendizagem e da extensão dialógica.

Quanto à formação em jornalismo, o foco do nosso interesse não se limitou às estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Avançou para as estratégias possibilitadoras de práticas pedagógico-comunicacionais para ampliar as relações dos sujeitos dialógicos em suas ações em diferentes territórios. Mais do que ações territorializadas, o interesse percorreu os movimentos mediadores de cidadanias e de redes no território usado, no território vulnerável e no território educativo, verificado no interior do ecossistema de formação, onde as novas relações são construídas com o arejar de pressupostos próprios e a partilha pela coletividade de interesses repartidos pelos vínculos com o jornalismo/a comunicação.

Como possibilidades investigativas futuras, há um leque de caminhos possíveis junto aos cursos de jornalismo,

dentre os três desdobramentos para aprofundamento qualitativo deste percurso. Em 2023 foram celebrados dez anos das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo por si só, um marco avaliativo, que precisa de atenção para averiguar críticas, avanços, constatações e trajetos futuros. Além do olhar dos coordenadores, uma pesquisa com os membros de colegiados e Núcleo Docente Estruturante pode ser reveladora de histórias, narrativas e práticas inovadoras nas cidades-sedes dos cursos. Outra pesquisa pode observar a repercussão das ações extensionistas e práticas laboratoriais no território, contemplando a perspectiva dos agentes do local que participam das proposições universitárias.

REFERÊNCIAS

ABERNATHY, Penelope M. **The expanding news desert**. The University of North Carolina Press: Center for Innovation and Sustainability in Local Media, 2018.

ABERNATHY, Penelope M. **The rise of a new media baron and the emerging threat of news deserts**. Chapel Hill: University of North Carolina, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO (ABPEDUCOM). Trilha de Saberes da Revista Casa Comum passa a integrar site da ABPEducom. 2023. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/trilha-de-saberes-da-revista-casa-comum-passa-a-integra-site-da-abpeducom/>. Acesso em: 24 set. 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Educomunicação**. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educunicacao>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ADDOR, Felipe. Extensão tecnológica e Tecnologia Social: reflexões em tempos de pandemia. **Revista NAU Social**, v.11, n. 21, p. 395-412, nov. 2020/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/38644/23280>. Acesso em: 21 mar. 2026.

AGÊNCIA SENADO. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. Ed. 71 (Questão Agrária), de 14 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>

noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios. Acesso em: 23 ago. 2023.

AGUIAR, Sonia. **Territórios do jornalismo**: geografias da mídia local e regional no Brasil. Rio de Janeiro: PUC Rio; Vozes, 2016.

ALBUQUERQUE, Afonso de. O que decolonizar o jornalismo afinal quer dizer? Um olhar a partir do Brasil. **Lumina**, v. 3, n. 16, p. 5-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/39278/25491>. Acesso em: 21 mar. 2026.

ALVES, Beatriz Truffi. **Interfaces entre educomunicação e educação ambiental**: caminhos desenhados a partir de políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras. 2017. Monografia (Licenciatura em Educomunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. **Carta Maior**, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-provados-numeros/13/16291>. Acesso em: 8 jan. 2020.

AMAZÔNIA LEGAL URBANA. **Análises socioespaciais de mudanças climáticas**. 2021. Disponível em: <https://amazonialegalurbana.com.br>. Acesso em: 13 maio 2023.

AMAZÔNIA LEGAL URBANA. **Paper Manaus**. 2021a. Disponível em: <https://amazonialegalurbana.com.br/wp-content/uploads/2021/02/Paper-Manaus-Projeto-Amazonia-Legal-Urbana.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

AMAZÔNIA LEGAL URBANA. **Paper Macapá**. 2021b, Disponível em: <https://amazonialegalurbana.com.br/wp-content/>

uploads/2021/01/Paper-Macapa-Projeto-Amazonia-Legal-Urbana.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Os limiares demográficos na caracterização das cidades médias. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. ABEP, 2002, p. 1-22.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; SERRA, Rodrigo Valente. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. *In*: ANDRADE, Thompson Almeida; SERRA, Rodrigo Valente. (org.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. p. 1-34.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Cidades médias e organização do espaço no Brasil. **Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, a. 2, n. 5, p. 5-34, jun. 1984.

ANDRADE, Lílian Bhruña Pinho de; ROMANCINI, Richard. educomunicação e pedagogia de projetos: abordagens e convergências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Vitória. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Intercom, 2025. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2730-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRADE, Elizane de. **Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim(?)**: propondo um dispositivo pedagógico educ comunicativo para discutir papéis sociais de gênero. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/elizane_de_andrade_15688150302911_296.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

ANTONELLO, Danieli Hartmann. **Educomunicação na Região Sul do Brasil**: mapeamento da produção científica no Educom Sul e no Intercom. 2017. 223 f. Dissertação (Programa de Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017.

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Ensino de jornalismo no Brasil: reflexões sobre a formação do jornalista. **Quórum Académico**, Zulia/Venezuela, v. 11, n. 1, p. 11- 23, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199031388002>. Acesso em: 21 mar. 2026.

ANZALDÚA, Glória. **Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza**. Madri: Capitán Swing Libros, 2016.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema, 2004.

APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

ASQUINO, Monica Aparecida. **Formação de professores em práticas pedagógicas educacionais**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2022.

ATLAS DA NOTÍCIA. Os desertos de notícia no Brasil. **Atlas da Notícia**, Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.atlas.jor.br/desertos-denoticia/>. Acesso em: 2 maio 2023.

AVANZA, Marcia Furtado. **Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo**. 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/>

disponiveis/27/27153/tde-05072009-210746/pt-br.php. Acesso em: 21 mar. 2026.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, 2004. p. 35-49.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: Um campo em acção. *In*: CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO EM CONGRESSO NA COVILHÃ. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**. Covilhã-Portugal, p. 383-393, 2006. Disponível em: <https://labcom.ubi.pt/ficheiros/ACTAS%20VOL%204.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penche. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARBOSA, Pedro Paulo Biazzo de Castro. **Releituras da geografia particular: a questão da regionalização e sua relação com o planejamento no Estado do Rio de Janeiro**. 2014. 259 f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BARROS, Samarane Fonseca de Souza. Cidade média e região: análise a partir da região intermediária de Juiz de Fora/MG. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL NATAL, 28., 2019, Natal. **Anais** [...]. Disponível em: <https://xviiienanpur.anpur.org.br/>. Natal: Enapur, 2019.

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. **Revista Intercom**, v. 35, n. 1, p. 253-274, 2012.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: teoria e metodologia**. São Bernardo do Campo: UMESP, 1980.

BELTRÃO, Luiz. **A imprensa informativa: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário**. São Paulo: Folco Masucci, 1969.

BELTRÃO, Luiz. **Técnica de jornal: apostilas para a 1ª série do curso de Jornalismo**. Recife: Inciform, 1964.

BELTRÃO, Luiz. **Metodologia do ensino da técnica de jornal**. Quito: CIESPAL, 1963.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Discursos interrompidos**. Buenos Aires: Taurus, 1989.

BIANCHINI, Jociene Carla Ferreira Pedrini; PEREIRA, Antonia Alves; SCALOPPE, Marluce de Oliveira Machado. Os novos PPCs e os processos de produções colaborativas nos cursos de jornalismo Mato-Grossenses. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 1041-1050, jul./set. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Tradução Humberto Manotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONETTI, Eliseo. A teoria das localidades centrais, segundo W. Christaller e A. Losch. *In*: BONETTI, Eliseo *et al.* **Centralidade: regionalização**. Rio de Janeiro: IPGH, 1968. p. 1-17. (Textos Básicos, 1).

BONIN, Jiani Adriana; MORIGI, Valdir Jose. Ciudadanía: en las interrelaciones entre comunicación, medios y culturas. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero**. RINCÓN, Omar (ed.). Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 215-240.

BUBER, Martín. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUOGO, Cristina de Fatima Marcon. **Políticas educacionais: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento**. 2020. 123 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

BRADFORD, M. G.; KENT, W. A. **Geografia humana: teorias e implicações**. Lisboa: Gradiva, 1987.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 39/2013, aprovado em 20 de fevereiro de 2013**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo** (Resolução nº 21). Brasília, de 27 de setembro de 2013. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Diário Oficial, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012**. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012c.

BRASIL. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – Pnaest. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010b.

BRASIL. **Lei. nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005a.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. **Programa nacional de educação ambiental** – Pronea. 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005b.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.257/2001 (Estatuto das Cidades)**, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial, 1996a.

BRASIL. LDB: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 002,** de 24 de janeiro de 1984. Currículo mínimo do Curso de Comunicação Social. Brasília, DF, dez. 1984. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC.** Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 1.203,** de 5 de maio de 1977. Currículo mínimo do Curso de Comunicação Social. Brasília, dez. 1977. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1965.

BRASIL. **Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948.** Altera o Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo. Rio de Janeiro: Diários Oficial, 1948.

BRASIL. **Decretos nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946.** Organiza o Curso de Jornalismo. Rio de Janeiro: Diários Oficial, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 5.480, de 13 de maio de 1943.** Institui o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1943.

BRASIL. **Decreto nº 910, de 30 de novembro de 1938.** Dispõe sobre a duração e condições do trabalho em empresas jornalísticas. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1938.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1937.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institui a Universidade do Rio de Janeiro, 1920. Brasília, DF: Diário Oficial, 1920.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1850.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1850.

BRAVO, Maria Tereza D. Ciudades medias, planificación urbana y calidad de vida. **Revista Geográfica Venezolana**, Caracas, v. 38, p.153-164, 1997.

BRENNER, Neil. Reestruturação, reescalonamento e a questão urbana. **Revista GEOUSP – espaço e tempo**. São Paulo, n. 33, p. 198-220, 2013.

BRIGNOL, Liane Dutra; COGO, Denise; MARTÍNEZ, Sílvia Lago. Redes: dimensión epistemológica y mediación constitutiva de las mutaciones comunicacionales y culturales de nuestro tiempo. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero**. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 187-214.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein Queiroz, Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Diálogos, 158).

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CABRAL, Raquel; Ghre, Thiago (org.). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo: Lucas Fúrio Melara; Raquel Cabral, 2020.

CASTILHO, Maria Cristina Costa. Educomunicador é possível. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2003. p. 47-52.

CAMERON, Emile. New geographies of story and storytelling. **Progress in human geograph.** Reino Unido, v. 36, n. 5, p. 573-592, 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Medida que vigora desde 2017 agrava o subfinanciamento de educação, saúde e proteção social**, de 8 de abril de 2020.

Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/08/cuma-o-que-e-ec-95-teto-de-gastos/>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação apoia ação direta de inconstitucionalidade para suspender Emenda Constitucional 95/2016 por produzir subfinanciamento em saúde e educação**,

de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/18/entidades-pedem-suspensao-imediata-do-teto-de-gastos-no-stf-por-conta-de-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMPONEZ, Carlos. Jornalismo regional: proximidade e distanciamos. Linhas de reflexo sobre uma ética da proximidade no jornalismo. In: CORREIA, João Carlos (org.). **Ágora jornalismo de proximidade: limites, desafios e oportunidades**. Covilhã: LabCom Books, 2012. p. 35-48.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa; CORRÊA, Walquíria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 214-242, 2008.

CAPES. **GT Inovação e transferência de conhecimento: relatório final das atividades do GT**. Brasília, DF: MEC, 2019.

CARVALHO, Edwin dos Santos. Pedagogia do Jornalismo: pra quê? In: MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana

Freire (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2022. p. 23-42.

CASTELLO BRANCO, Maria Luisa Gomes. Algumas considerações sobre a identificação de cidades médias, *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidades médias, espaços em transição**. São Paulo: Expressão popular, 2007. p. 89-111.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CAVALCANTI, Clóvis. Concepções da economia ecológica: suas relações com a economia dominante e a economia ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 24, v. 68, p. 53-67, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARRON, Jean; BONVILLE, Jean de. **Natureza e transformação do jornalismo**. Florianópolis: Insular; Brasília, DF: FAC, 2016. (Jornalismo e Sociedade).

CHATEL, Cathy; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Um caleidoscópio de categorias territoriais nas estatísticas geográficas brasileiras. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 5-36, 2019.

CHRISTALLER, Walter. **Central places in Southern Germany**. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall, 1966.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERQUEIRA, Laerte Jose Silva da. **A função pedagógica do telejornalismo e os saberes de Paulo Freire na prática pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2018.

CITELLI, Adilson. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. **Comunicação & Educação**, São Paulo, a. 15, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2010.

CIPÓ COMUNICAÇÃO INTERATIVA. **Guia Metodológico de Direitos Humanos e Educomunicação**. Salvador: Cipó, 2021. Disponível em: https://cipo.org.br/wp-content/uploads/2021/12/GUIA-conectando-direitos_VOL01_FINAL.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

CONSANI, Marciel. A.; MACCAGNINI, Maria Carolina Aguilera. Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 83, 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/pt_BR/article/view/102301. Acesso em: 21 mar. 2026.

CORRÊA, Roberto Lobato. **As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural**. São Paulo, v. 30, p. 5-12, 2011. Disponível em: https://revistas.usp.br/geousp/pt_BR/article/view/74228. Acesso em: 21 mar. 2026.

CORRÊA, Roberto Lobato. Construindo o conceito de Cidade Média. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidades**

médias: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 23-33.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Estudos sobre a rede urbana.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. Notas sobre o urbano e escala. *In:* CORRÊA, Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados.** São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 303-309.

CORRÊA, Roberto Lobato. Globalização e reestruturação urbana: uma nota sobre as pequenas cidades. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 6, p. 43-53, jan./jun. 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DEOLINDO, Jacqueline da Silva. **Mídia e centralidade urbana:** um estudo comparativo da Série Regiões de Influência das Cidades do IBGE. 2019. p. 56-68.

DEOLINDO, Jacqueline da Silva. O deserto da notícia no interior Brasil: apontamentos para uma pesquisa. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. **Anais eletrônicos** [...]. Joinville: Intercom, 2018. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2018/resumos/R13-2022-2.pdf>. Acesso em: 3 set. 2021.

DIAS, Marco Antonio. O ensino superior como bem público: a FAC, a UnB e a reforma de Córdoba. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. Florianópolis: Editora Insular, 2022. v. 1, p. 50-67

DIAS, Bruno Santos Nascimento. América Latina por uma epistemologia decolonial da comunicação. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 38, n. 19, p. 46-74, 2020.

DIAS M., Marcos Pinheiro. **Estudo de múltiplos casos de práticas educacionais em escolas de Santa Maria-RS**. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

DIAS, Paulo da Rocha. **Gênese do ensino de jornalismo no Brasil**: influências norte-americanas (1908-1958). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935**. Institui a Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1935.

DJIVE, Elias Gilberto Filimone Djive; ROSA, Rosane. Articulações entre a Ecopedagogia e a Educomunicação Socioambiental: casa comum/cuidar do planeta. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Lúgia Beatriz Carvalho de; ALMEIDA, Raija Maria Vanderlei de (org.). **Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra**. São Paulo: ABPEducom, 2023, p. 1151-1168. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Educomunicacao-e-Educacao-Midiatica-nas-Praticas-Sociais-e-Tecnologicas-pelos-Direitos-Humanos-e-Direitos-da-Terra.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

DORNELLES, Beatriz. O futuro dos jornais do interior. **Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2012.

ECHEVERRÍA, Javier. **Los señores del aire**: telépolis y el tercer entorno. Barcelona: Destino, 1999.

EDUCA IBGE. **Quilombolas no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html>. Acesso em: 13 maio 2023.

ENDLICH, Angela Maria. Pequenas cidades e utopia. *In*: Coloquio Internacional de Geocrítica: las utopías y la construcción de la sociedad del futuro, 14., 2016, Barcelona. **Anais** [...]. Barcelona: UB, 2016.

ENDLICH, Angela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades do noroeste do Paraná. 2006**. 505 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2006.

ESCUADERO, Camila; SANTANA, Flávio. Comunicação, informação e cultura: a agenda de resistências e lutas de comunidades brasileiras no exterior a partir do olhar decolonial. **Revista Eptic**, v. 24, n. 1, p. 187-204, 2022.

ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. *In*: GUDYNAS, Eduardo *et al.* **Rescatar la esperanza**: más allá del neoliberalismo y el progresismo. Barcelona: Entre Pueblos, 2016. p. 117-134.

ESSER, Frank.; HANITZSCH, Thomas. (ed.). **Handbook of comparative communication research**. London, UK: Routledge, 2012.

FADUL, Ana Maria. Estética e Comunicação de Massa. *In*: MARQUES DE MELO, José; FADUAL, Ana Maria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (org.). **Ideologia e poder no ensino da Comunicação**. São Paulo: Intercom; Cortez & Moraes, 1979. p. 247-257.

FAPESP. Avanços e problemas: Governo federal cria institutos de pesquisa, edita medida de incentivo à inovação e libera recursos para o CNPq, em caráter de emergência. **Revista Fapesp**, ed. 80, out. 2002, n. p. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/avancos-e-problemas/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FALCÓN, Maria Lúcia de Oliveira. **A rede de cidades e o ordenamento territorial**. Textos para discussão 111, mar. 2015. BNDES. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/6561/2/A%20rede%20de%20cidades%20e%20%20ordenamento%20territorial_P.pdf. acesso em: 10 set. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. **Pro-Posições**, Câmpusnas, v. 15, n. 3, p. 143–162, 2016.

FELIPPI, Ângela Cristina Trevisan; VILLELA, Rosário Sanchez; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. La Espacialidade: en el Mapa Comunicativo de la Cultura: producto social y condición del devenir. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 91-118.

FERNANDES, Cíntia Sanmartin; HERSCHMANN, Micael. Usos da cartografia nos estudos de comunicação e música. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**. São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 290-301, set./dez. 2015.

FERNANDES, Cíntia Sanmartin. Sociabilidade e cidadania: os espaços públicos de Salvador como entrelaçamento do concreto, do simbólico e do imaginário. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 2, p. 136-143, 2007.

FERREIRA, Bruno Oliveira. **Jornalismo e educação**: competências necessárias à prática educacional. Curitiba: Appris, 2022.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. As tendências pedagógicas/comunicacionais da docência online no mundo contemporâneo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 14, p. 161-175, 2013.

FÍGARO, Roseli Fígaro. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. *In*: CITELLI, Adilson; CASTILHO, Maria Cristina Costa (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 91-98.

FÍGARO, Rosely. Comunicação/educação: campo de ressignificação das tecnologias de comunicação **Comunicação & Educação**, São Paulo, a. 15, n. 3, p. 7-15, set./dez. 2010.

FIOCRUZ. **Itinerários formativos** (verbetes). 2023 Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

FONSECA, Sergio Azevedo; LORENZO, Helena Carvalho. Breve perfil das atividades de extensão nas unidades da Unesp, campus de Araraquara: um enfoque na transferência de tecnologia e conhecimento. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 112-129, 2004.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: MEC. SeSu, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/>

Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCISCATO, Carlos. A inovação metodológica como problema na pesquisa em Jornalismo Digital. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 25-46, 2017.

FRANCISCATO, Carlos. Inovações tecnológicas e transformações no jornalismo com as redes digitais. **Revista GEINTEC – Gestão, Inovação e Tecnologias**, Aracaju, v. 4, a. 4, p. 1329-1339, 2014.

FRANCISCATO, Carlos. Uma proposta de incorporação dos estudos sobre inovação nas pesquisas em jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 8-18, 2010.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco sobre a fraternidade e a amizade social**. Vaticano, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3CGctlx>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FRANÇA, Iara Soares de. *et al.* Cidade média, polarização regional e setor de educação superior: estudo de Montes Claros, no norte de Minas Gerais. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n.16, p. 52-70, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018c.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância**: diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma escola de Jornalismo**: o poder e o saber na história do Projeto Pedagógico do Curso da UFSC. 2016. 241 f. Dissertação. (Programa de Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Tradução: Antonio Gonçalves. Coimbra: Almedina, 1980.

FRESCA, Tania Maria. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de geografia. **Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 27-34, jan./jun. 2001.

FRESCA, Tania Maria. **A dinâmica funcional da rede urbana do oeste paulista**: estudo de casos: Osvaldo Cruz e Inúbia Paulista. 1990. 298 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

GADINI, Sérgio Luiz. Três décadas e meia de formação jornalística nos Campos Gerais do Paraná: ensino integrado e extensão comunitária no Curso de Jornalismo da UEPG (1985-2020). *In*: AMARAL, Muriel Emídio Pessoa do; BONFIM, Ivan; BRONOSKY, Marcelo Engel (org.). **Extensão universitária & jornalismo**: caminhos coletivos. 2021. p. 15-34.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132.

GADOTTI, Moacir. **Por uma escola cidadã**. *In*: Instituto Paulo Freire, edição de 19 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**: conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. A Marcha para o Oeste na experiência da Expedição Roncador-Xingú. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-13.

GATTÁS, Carmen Lúcia Melges Elias. **Novas mediações na interface comunicação e educação**: a Educomunicação como proposta para uma educação ambiental transformadora. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The entropy law and the economic process**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Petrópolis: Vozes, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem audiovisual e educação do campo**: práxis e consciência política em percursos audiovisuais. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Gisele. De territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido**: fundamentos da ciência dos jornais. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUE MARTINI, Rafael. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2019. 764 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

GUTIÉRREZ, Francisco e Cruz Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1999].

GUTIÉRREZ, Francisco. **Pedagogia para el desarrollo sostenible**. Heredia Editorialpec, 1994.

GURGEL, Eduardo Amaral. **A pedagogia do jornalismo na teoria e prática de Luiz Beltrão**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Processos Comunicacionais) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Niterói; UFF, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1991.

HART, Roger A. **Children’s participation**: from tokenism to citizenship. Florença: UNICEF, 1992.

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HEROD, Andrew. **Scale**. New York: Routledge, 2011.

HERSCHMANN, Micael; FERNANDES, Cíntia Sanmartin. **Música nas ruas do Rio de Janeiro**. São Paulo: Intercom, 2014.

HUÉRFANO, Eliana del Rosario Herrera; SIERRA, Francisco Caballero; ROJAS, Carlos del Valle Rojas. Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saberpoder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, v. 131, p. 77-106, 2016.

IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

IBGE. **Regiões de influência das cidades 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. **Gestão do território 2014**: redes e fluxos do território. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. **Regiões de influência das cidades- Regic 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior**, 2020. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 10 set. 2023.

JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura Comunicación en Jesús Martín-Barbero: incursión a tres obras fundantes. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 25-58.

JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela. Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações. **Matrizes**, São Paulo, v.12, n. 1, p. 115-130, jan./abr. 2018.

JACKS, Nilda. **Querência**: cultura regional como mediação simbólica: um estudo de recepção. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

JARA, Oscar. H. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana Resende. Brasília, DF: MMA, 2006. v. 2. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

JACOBS, Jane. **Morte e vida das grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JOBIM, Danton. **Pedagogia del periodismo**: metodos de ensenanza orientados para la prensa escrita. Quito: Ciespal, 1964.

JOHN, Valquíria Michela; RIBEIRO, Regiane Regina; SILVA, Gerson Heidrich. Sensorialidad: la mediación que siempre estuvo presente. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 117-136.

- JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulinas, 2013.
- KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1998a.
- KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998b.
- KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación**: la práctica de la comunicación educativa. Santiago, Chile: Unesco-Cresalc, 1992.
- KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 1985.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- KAYSER, B. **La región comme object d'étude de la Géographie en la Géographie Active**. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.
- KAYER, Jacques. **El diario francês**. Barcelo: ATE, 1970.
- KIELING, Rejane Inês; SILVIERA, Rogério Leandro Lima da. O rural, o urbano e o *continnum* urbano-rural no contexto do desenvolvimento regional. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n.148, p. 133-143, dez. 2015.
- KOFFERMANN, Marcia. **EduComunicar para a formação integral na Sociedade da Infodemia**: uma análise da Rede Salesiana Brasil de Escolas. 2023. 520 f. Tese (Doctorado Interuniversitario en Comunicación), Universidad de Huelva, Huelva, 2023.
- KOFFERMANN, Marcia; SOARES, Ismar de Oliveira; AGUADED GOMEZ, Ignacio. Educomunicar para a transcendência: uma nova

área de intervenção a partir do pensamento educacional latino-americano. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, Quito, n. 150, p. 177-193, ago./nov. 2022.

KOVACH, Bill; ROSENSTIET, Tom. **Os elementos do jornalismo**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

KRONBAUER, Janaíne. **A socialização de conhecimentos pelo jornalismo**: afinidades e diferenças com as práticas pedagógicas do ensino formal. 2021. 285 f. Tese (Doutorado em Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

KRONBAUER, Janaíne; LIMA, Samuel. Entre teoria, prática e ensino, a busca de Eduardo Meditsch pela afirmação de um campo. **Revista Pauta Geral-Estudos em Jornalismo**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 164-180, 2018.

LAMAS, Juliana de Sousa; PRADOS, Rosália Maria Netto; PEREIRA, Cássia Regina Gasparin dos Santos Pereira. Novas tecnologias, comunicação educacional e o trabalho docente por projetos. In: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL, 16., 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: CGPEP, 2021, p. 116-623. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1109/54ddf474f523095109cbc44f7f1a6554.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

LASCANO-PEÑA, Daniela; GÁLVEZ-PEREIRA, María Paz. Rumo ao ensino de outro modelo de jornalismo: uma proposta de inovação educativa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, a. 24, n. 1, p. 84-96, jan./jun. 2019.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAURITI, Nádía Conceição. **Pedagogia da dialogicidade**: ressonâncias genéticas, intertextuais e discursivas em pedagogia

do oprimido (o manuscrito). 2019. 259 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

LAUXEN, Aemar Antonio. **A formação continuada do professor-formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares**. 2016. 167 f. Tese (Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEITZKE, Ailton; FRESCA, Tânia Maria. Londrina não é cidade média. Seminário de Geografia do norte do Paraná. Londrina, 2009. In: SEMANA DE GEOGRAFIA, 25.; SEMINÁRIO DE GEOGRAFIA DO NORTE DO PARANÁ, 4., 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2009. p. 1-15.

LE MOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Fábio Oscar. **A mídia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas educacionais**: as notícias da América Latina na sala de aula. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LIMA, Jucelino Gomes; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. Cidades Médias brasileiras a partir de um novo olhar denominacional e conceitual: cidades de comando regional. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí: Editora Unijuí, a.16, n. 42, p. 8-41, jan./mar., 2018.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire**: a prática da liberdade, para além da alfabetização. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LOPES, Antonio de Lisboa Lustosa; PERTILE, Cassiano Alberto. O Método Ver-Julgar-Agir: genealogia e sua relação com a Teologia da Libertação. **Razão e Fé**, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 33-43, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rvf/article/view/2897>. Acesso em: 24 set. 2023.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. A teoria barberiana da comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-63, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/145750>. Acesso em: 5 jun. 2023.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em comunicação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LOPES, Mariana Ferreira. **A dimensão sensível da educomunicação**: a contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação no Brasil. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

LÖSCH, August. **The economics of location**. New Haven: Yale University Press, 1954.

LUBIANCO, Júlio. Desertos e semidesertos de notícias ocupam três quartos da Argentina e atingem um terço da população. **LatAm Journalism Review**, Austin/Texas, ed. 9 jun. 2021. Disponível em: <https://latamjournalismreview.org/pt-br/articles/argentina-deserto-noticias-2021>. Acesso em: 10 out. 2021.

MACHADO, Elias Gonçalves. A contribuição de Die Politische Presse Württemberg de Otto Groth para o desenvolvimento de metodologias aplicadas ao Jornalismo. *In*: ENCONTRO NACIONAL

DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 14., 2016, Palhoça.

Anais [...]. Palhoça: Unisul, 2016.

MACHADO, Eduardo. Creatividad e innovación en el periodismo digital. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE CIBERPERIODISMO Y WEB 2.0, 2., 2010, Bilbao. **Actas** [...]. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2010. p. 64-72.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MALDONADO, Claudio. Introducción: apuntes sobre descolonización epistémica en el pensamiento comunicológico regional. **Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 131, p. 39-46, 2016.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. **Unemat**: uma universidade para o 3º milênio. 2. ed. Cáceres: Editora Unemat, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://unemat.br/site/editora/publicacao/2023-unemat-uma-universidade-para-o-3-milenio>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 396-443.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

MARINGONI, Gilberto. A maior e mais ousada iniciativa do nacional-desenvolvimentismo. **Desafios do Desenvolvimento**, a. 13, n. 88,

p. 42-56, 2016. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MARQUES DE MELO, José. **História do jornalismo**: itinerário crítico mosaico contextual. São Paulo: Paulus, 2012.

MARQUES DE MELO, José. **O jornalismo**: compreensão e reinvenção. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARQUES DE MELO, José. **Teoria do jornalismo**: identidades brasileiras. São Paulo: Paulus, 2006.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação**: teoria e política. São Paulo: Summus, 1985.

MARQUES DE MELO, José. Poder, Universidade e Escolas de Comunicação. *In*: MARQUES DE MELO, José; FADUAL, Ana Maria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. (org.). **Ideologia e poder no ensino da comunicação**. São Paulo: Intercom; Cortez & Moraes, 1979. p. 31-41.

MARQUES DE MELO, José. **Estudos de jornalismo comparado**. São Paulo: Pioneira, 1972.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações: 3 introduções. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 9-31, jan./abr. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Jóvenes**: entre el palimpsesto y el hipertexto. Barcelona: NED Ediciones, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassalo Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014a.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Diversidade em convergência.

Matrizes, v. 8, n. 2, 2014b.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Reubicando el campo de las audiencias en el descampado de la mutación cultural. *In*: JACKS, Nilda *et al.*

Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro. Quito: CIESPAL, 2011. p. 451-461.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, 2010a.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas globales de lo cultural. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 29, n. 57, p. 20-34, jul./dic. 2010b.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Cidadanias em cena: performance, política e direitos culturais. **Hemispheric Institute**, Bogotá, 2009a. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/enc09-academic-texts/item/679-staging-citizenship-performance-politics-and-cultural-rights.html>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Culturas/tecnicidades/comunicación** (Documento de Trabajo). Guadalajara, Organización de los Estados Iberoamericanos. 2009b. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/cultura2/barbero.htm>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios políticos da diversidade. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 8, p. 155-161, abr./jul. 2009c.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Uma aventura epistemológica. Entrevista a Maria Immacolata Vassalo de Lopes. **Matrizes**, São Paulo, a. 2, n. 2, 2009d, p. 143-162.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. As formas mestiças da mídia: entrevista a Mariluce Moura. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, p. 10-15, 2009e.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, Cézár Franco dos Santos. **Hierarquia urbana como base**: contexto dos desertos de notícias na região da Zona da Mata Mineira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Virtual. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2020.

MARTINS, Cézár Franco dos Santos. Os desertos e quase desertos de notícias: produções e caminhos para um estudo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 18., 2020, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: Intercom, 2020b.

MEAD, Margareth. **Cultura e compromisso**. Barcelona: Granica, 1971.

MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. Florianópolis: Insular, 2022a. v. 1.

MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. Florianópolis, SC: Insular, 2022b. v. 2.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire para um Jornalismo Educador. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação

no PPGCom da FAC UnB. Florianópolis: Insular, 2022b. v. 2, p. 44-55.

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne dos Santos. Apresentação: do ensino da referência ao aprendizado da resiliência. *In*: MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020. p. 13-20.

MEDITSCH, Eduardo; AYRES, Melina de la Barrera; GOBBI, Juliana Betti; BARCELOS, Marcelo (org.). **O ensino de jornalismo sob as novas diretrizes**: miradas sobre projetos em implantação. Florianópolis: Insular, 2018.

MEDITSCH, Eduardo. Tipos e formas de conhecimento na escola de jornalismo. *In*: ALMEIDA, Fernando Ferreira; CARILHO, Kleber.; BASTOS, Robson. (org.). **Fórum EnsinoCom**: realidades e perspectivas do ensino de comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2017. p. 55-67.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. **Alaic**, São Paulo, v.13, n. 25, p. 132-143, jul./dez. 2016.

MEDITSCH, Eduardo. A aplicação das novas diretrizes curriculares: oportunidade para o reencontro do Ensino de Jornalismo com o que foi perdido em sua História. *In*: ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; BRISENO, Marcelo; Marques de Melo, José (org.). **O ensino de comunicação frente às Diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. p. 64-103.

MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia e pesquisa para o jornalismo que está por vir**: a função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização chegar ao público. Florianópolis: Insular, 2012.

MEDITSCH, Eduardo. Profissão derrotada, ciência não legitimada: é preciso entender a institucionalização do campo jornalístico. **Brazilian Journalism Research**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 97-113, 2010.

MEDITSCH, Eduardo. **Paulo Freire e o estudo da mídia**: uma matriz abortada. Florianópolis: UFSC, 2005.

MEDITSCH, Eduardo. A filosofia práxis de Paulo Freire e o jornalismo enquanto conhecimento. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LOS INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN, 6., 2002, Santa Cruz de la Sierra. **Anais [...]**. Santa Cruz de la Sierra: Alaic, 2002.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** Conferência feita nos Cursos da Arrábida - Universidade de Verão. BOOC, 1997. (palestra). Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Revista Intercom**, São Paulo, v.26, n. 1, 2003, p. 25-46.

MEDITSCH, Eduardo. Adeus, CIESPAL: Ruptura brasileira no ensino de jornalismo. *In*: KUNSCH, Margarida (org.). **O ensino de comunicação**: análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: ABECOM; ECA/USP, 1992a. p. 198-206.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992b.

MELO, Nágela Aparecida de; SOARES, Beatriz Ribeiro; Cidades Médias e Pequenas: reflexões sobre os desafios no estudo dessas realidades socioespaciais. *In*: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (org.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010, p. 229-250.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. 2016. 374 f. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Darcy e a UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio**, v. 25, n. 96, p. 585-608, jul./set. 2017.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, Durham, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

MINTO, Lalo Watnabe. Gratuidade do Ensino Superior em estabelecimentos oficiais: precisão e implicações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.153-170, jan./mar. 2018.

MILK, Jacques; SCHMITZ, Aldo. Pesquisa comparativa internacional em jornalismo: desafios teórico-metodológicos. **Estudos em jornalismo e mídia**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 62-74, jul./dez. 2017.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Geografias da comunicação, uma disciplina. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Intercom, 2017.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In*: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 269-279.

MOREIRA, Sonia Virginia; DEL BIANCO, Nélia; MARTINS, César F. dos Santos. Territórios a conhecer: produção local de informação em retransmissoras de rádio e TV no interior. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 17., 2019, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: sbpjour, 2019. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2019/paper/viewFile/1949/1029>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MOREIRA, Sonia Virginia; DEL BIANCO, Nélia. Brasil: regiões de sombra e de silêncio no audiovisual e nas telecomunicações. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. **Anais** [...]. Joinville, 2018. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2018/resumos/R13-1821-2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Comunicações, território e desenvolvimento regional em municípios brasileiros com IDHM muito baixo. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 15, n. 4, p. 69-82, jul. 2019. Edição Especial.

MOREIRA, Sonia Virgínia; PEREIRA, Antonia Alves. Gestão, produção e alcance do Jornalismo Digital. *In*: MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo: desafios, experiências e inovações**. Florianópolis: Insular, 2020. v. 1, p. 262-279.

MOREIRA, Sonia Virgínia; PEREIRA, Antonia Alves. Interdisciplinarity an Element of Journalism Education? Curricula Analysis of Universities in Central Brazil. **WORLD JOURNALISM EDUCATION CONGRESS**, 5., 2019, Paris. **WJEC Paris Proceedings 2019**. Paris: WJEC, 2020. p. 473-487. Disponível em: http://www.wjec.paris/wp-content/uploads/2020/05/WJEC_proceedings_V2_Final.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOTTA, Marcelo Paiva da; CARVALHO, Ronaldo Cerqueira. Redes de sedes e filiais de empresas no Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 49-66, jul./dez. 2016.

MOTTA, Marcelo Paiva da; CARVALHO, Ronaldo Cerqueira. Padrões espaciais de serviços avançados de apoio às empresas na rede urbana brasileira. *In*: FIGUEIREDO, Adma Haman de. (org.). **Brasil: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 101-118.

MOTTA, Diana M. Prefácio. *In*: PEREIRA; FURTADO (org.). **Dinâmica urbano-regional: rede urbana e suas interfaces**. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 13-14.

MOURA, Cláudia Peixoto de. Ensino de comunicação no Brasil: trajetória e novos rumos. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB**. Florianópolis: Insular, 2022. v. 1, p. 68-92.

NAKAMURA, Paulo Hideo. A necessidade de estudos comparados na educação superior: o caso brasileiro. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, DF: IPEA, 2016.

NCE-USP. **Cláudia Lago é a entrevistada do mês de março pelo NCE**. 2019. Disponível em: <https://nceusp.blog.br/2019/03/29/claudia-lago-e-a-entrevistada-do-mes-de-marco-pelo-nce/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Rosana Alves; PEREIRA, Antonia Alves. Perfil político de estudantes de jornalismo: uma análise de três instituições públicas da região Centro-Oeste. *In*: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Éverton Nery. (org.). **A educação no âmbito do político e de suas tramas**. Ponta Grossa: Atenas, 2020. v. 6, p. 76-90.

OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire**. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Jelson R. **Compreender Hans Jonas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PAULINO, Fernando Oliveira. Vivências e resistências em Extensão Universitária. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. Florianópolis: Insular, 2022. p. 147-162.

PASTI, André. A comunicação, os usos do território e o método geográfico: em busca de uma leitura crítica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/trabalhos.htm>. Acesso em: 22 maio 2026.

PASTI, André. **Mídia, território e comunicação ascendente**: políticas e disputas para a democratização da comunicação na Argentina. 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PENA, Felipe. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Antonia Alves; MOREIRA, Sonia Virgínia. Práticas pedagógico-comunicacionais no jornalismo: educomunicação, extensão e ODS. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; ALMEIDA, Raija Maria Vanderlei de. **Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra**. São Paulo: ABPEducom, 2023. p. 789-806. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Educomunicacao-e-Educacao-Midiatica-nas-Praticas-Sociais-e-Tecnologicas-pelos-Direitos-Humanos-e-Direitos-da-Terra.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PEREIRA, Antonia Alves. Desertos de notícias em Mato Grosso e correlações com o ensino de jornalismo na região. *In*: MOREIRA, Sonia Virgínia; DEOLINDO, Jacqueline (org.). **Leituras da geografia pela comunicação**. Cáceres: Editora Unemat, 2022. p. 89-103. *E-book*. Disponível em: <https://unemat.br/site/editora/publicacao/2022-leituras-da-geografia-na-comunicacao>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PEREIRA, Fábio Henrique. Ensino de teoria, dilemas curriculares e a experiência universitária que vai além das aulas. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB**. Florianópolis: Insular, 2022. p. 122-146.

PEREIRA, Antonia Alves. **Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**. 2023. 315 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PEREIRA, Antonia Alves. **A educomunicação e a cultura escolar salesiana**: a trajetória da construção de um referencial educ comunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. 2010. 292 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Antonia Alves; MOREIRA, Sonia Virginia. Desertos de notícias em Mato Grosso e correlações com o ensino de jornalismo na região. Do Litoral ao Centro-Oeste: ensino de jornalismo local/regional em duas universidades estaduais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2021.

PEREIRA, Antonia Alves; MOREIRA, Sonia Virginia. Meio técnico-científico-informacional e ecossistemas comunicativos: o espaço geográfico-cultural na Comunicação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2020.

PEREIRA, Antonia Alves Pereira; PARENTE, Cristiane. Educomunicação e ciberjornalismo: aproximação e sintonia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO, 7., 2016, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: UFMS, 2016.

PEREIRA, Antonia Alves Pereira; PARENTE, Cristiane. Educomunicação e a construção de ecossistemas comunicacionais nos cursos de jornalismo. *In*: MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Aclyse (org.). **Educomunicação e transmídia**: um encontro na escola dos media, ciência e saberes populares. Cuiabá: EdUFMT, 2019. v.1, p. 344-354.

PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; FURTADO, Bernardo Alves (org.). **Dinâmica urbano-regional**: rede urbana e suas interfaces. Brasília, DF: IPEA, 2011.

PERES, Fernanda. A pedagogia de Paulo Freire e os saberes do jornalismo. *In*: MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne.; BEZERRA, Juliana Freire (org.). **Pedagogia do jornalismo: desafios, experiências e inovações**. Florianópolis: Insular, 2020. p. 57-74.

PERUZZO, Cicilia. Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, a. 26, n. 43, p. 67-84, 2005, p. 67-84.

PIENIZ, Mônica Bertholdo; CENCI, Márcio Paulo. Tecnicidades: de las mediaciones comunicativas de la cultura a las mutaciones culturales. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero**. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019, p. 137-160.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, Elton Bruno. Uma prática laboratorial onde ecoam as lições de Paulo Freire. *In*: MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB**. Florianópolis, SC: Insular, 2022. p. 188-2012.

PINHEIRO, Rose Mara; PEREIRA, Antonia Alves. Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire. **Comunicação & Educação**, v. 23, p. 85-94, 2018.

PINHEIRO, Rose Mara; PEREIRA, Antonia Alves. Educomunicação e Jornalismo. **Contemporânea: comunicação e cultura**, Salvador, v. 17, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2019.

PINHEIRO R., Rose Mara. O desafio do ensino do Jornalismo frente às mídias móveis. *In*: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). **Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de jornalismo**. Brasília, DF: UnB, 2018. p. 119-128.

PINHEIRO R., Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. 224f. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIRES, Regina de Lima. **Comunicação, educação e consumo**: por uma pedagogia da igualdade e da liberdade. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Associação Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2016.

PITANGA, Christiane. **Educomunicação e jornalismo**: possibilidade de prática educativa para o exercício do jornalismo cidadão. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. La reinvenición de los territorios: la experiencia latino-americana y caribeña. *In*: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Territorialidades y lucha por el territorio em América Latina**. Lima: Unión Geográfica Internacional. 2013. p. 151-197.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geografando**: nos varadouros do mundo. Brasília, DF: IBAMA, 2003.

PORTO, Tania M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. *In*: PENTEADO, Heloisa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-50.

PORTON, Simone de Souza Alves de Bona. **Prática educ comunicativa no espaço escolar**: construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PRANDINI, Paola. **Conexão atlântica**: branquitude, decolonialidade e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-08062022-110935/pt-br.php>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PRANDINI, Paola. Áfricas em cena: mediações cinematográficas e a práxis educ comunicativa decolonial e decolonizadora. **Ação Midiática**, v. 1, n. 24, p. 246-267, 2022b.

PUMAIN, Denise. **L'analyse spatiale**. Paris: Armand Colin, 1997.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraxlio (org.). **Los conquistados**: 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo, 1992. p. 437-447.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos. In: LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson (org.). **Educomunicação**: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos. São Paulo: ABPEducom/NCEUSP/UAM, 2015. p. 392-400.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu

Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 17-35.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. **Politische geographie**. München: Otto Zeller Verlag. Osnabrück, 1974.

REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde. Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação. **Comunicação & Educação**, a. 25, n. 2, p. 70-80, jul./dez. 2020.

REIS, Thays Assunção. Como se faz jornalismo regional? A percepção dos jornalistas de Imperatriz-MA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 46., 2023, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Intercom, 2023.

REIS, Ana Tereza Vendrami. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 2021/2022 – RDH. **Tempos incertos, vidas instáveis**: a construir o nosso futuro num mundo em transformação. 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22>. Acesso em: 5 set. 2023.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 2020 – RDH 2020. **A próxima fronteira**: o desenvolvimento humano e o Antropoceno. 2020. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020overviewportuguese.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

- RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília, DF: EdUnB, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969. (Série sobre o Brasil e a América Latina, v. 7).
- RIBEIRO, Wagner Costa. Milton Almeida dos Santos: um cidadão que pensou o mundo. **Revista CREA-SP**, São Paulo, a. 1, n. 3, p. 25-27, nov./dez. 2001.
- RICOEUR, Paulo. **Tempo e narrativa:** a configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: Papirus. 1994. v. 1.
- RIZZINI, Carlos. **O ensino de jornalismo.** Rio de Janeiro: 1953.
- RINCÓN, Omar; MARTÍN-BARBERO, Jesus. Mapa Insome 2017: ensayos sobre el sensorium contemporáneo, un mapa para investigar la mutación cultural (Idea y argumento: Jesús Martín-Barbero; Interpretación libre Omar Rincón). In: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural:** diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 17-23.
- RINCÓN, Omar. Epílogo. In: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural:** diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 263-273.
- RINCÓN, Omar. Mutações bastardas da comunicação. **Matrizes**, v. 12, n. 1, p.65-78, jan./abr. 2018.
- RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes

da Rede Pública Estadual de ensino em Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências (Revogada pela Lei nº 4151/2003). Rio de Janeiro: ALRJ, 2000.

ROCHA, Simone; LA ROCHE, Fabio López de. Temporalidades: para pensar la contemporaneidad de lo no-contemporáneo. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 59-90.

RODRIGO ALSINA, Miquel. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. O processo comunicativo na prática pedagógica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 101-117, jul./dez. 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RONSINI, Veneza. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção. *In*: ENCONTRO COMPÓS, 19., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Compós, 2010.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 2, n. 25, p. 20-30, 2020.

ROVIDA, Mara Ferreira. Diálogo social solidário: a ampliação da solidariedade orgânica pela dialogia jornalística. **Revista Alterjor**, São Paulo, a. 6, v. 1, e. 11, jan./jun. 2015.

RUDIGER, Francisco. O Instituto da Universidade de Moscou e os estudos soviéticos de jornalismo dos anos 1920: projeto científico inacabado. **E-Compós**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1256>. Acesso em: 21 mar. 2026.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores sociais e meio ambiente: a mediação da Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, 2004. p. 51-64.

SACK, Robert. **Human territoriality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAGGIN, Livia Freo; BONIN, Jiani Adriana. Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária. **Revista Comunicação & Educação**, Ano XXVI, n. 1, p. 7-18, jan/jun. 2021.

SANFELIU, Carmen Bellet; TORNÉ, Josep Maria Llop. Mirada a otros espacios urbanos: las ciudades intermédias. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 8, n. 165, 2004. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-165.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022. Acesso em: 20 nov. 2025.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTOS, Dilce Melo; LEAL, Nadja Melo. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. **Rios Eletrônica**, Paulo Afonso, v. 12, n. 19, p. 81-96, 2018.

SANTOS, Milton Santos; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020a. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2020b. (Coleção Milton Santos; 8).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2014. (Coleção Milton Santos; 12).

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2013. (Coleção Milton Santos; 11).

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL: observatório social de América Latina**. a. 6, n. 16. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 255-261. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/osal16.html>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, Milton. Dinheiro e o território. **Geographia**, São Paulo, a. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. **A cidade como centro de região: definições e métodos de avaliação da centralidade**. Salvador: Editora Bahia, 1959.

SANTOS, Milton. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <https://>

www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/601. Acesso em: 22 mar. 2026.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecosistemas Educomunicativos e isolamento social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais. *In*: MARTINI, Rafael Gué; FIUZA, Patrícia Jantsch; SARTORI, Ademilde Silveira (org.). **Educomunicação em tempos de pandemia**: práticas e desafios. São Paulo: Abpeducom, 2021, p. 33-47. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes2/index.php/portal/catalog/view/16/16/2386>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina de; SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: construindo, comunicando e aprendendo com a animação. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPducom, 2016. p. 295-304.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular. Unesp, 2008. p. 73-94.

SASSEN, S. **As cidades na economia mundial**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel, 1998. (Série Megalópolis).

SCHAUN, Angela. **Práticas educacionais**: grupos afrodescendentes Salvador-Bahia. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2002.

SCHERER, Clauber Eduardo Marchezan; AMARAL, Pedro Vasconcelos Maia do. O espaço e o lugar das cidades médias na rede urbana brasileira. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 22, E202001, p. 1-25, 2020.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; SARTORI, Ademilde Silveira; CARDOSO, Fernando Luiz. Educomunicação e prática pedagógica educacional: uma revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2016.

SCOLARI, Carlos. **Hipermediaciones**: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Gedisa, 2008.

SCOTT, Allen *et al.* Global city-regions. *In*: SCOTT, Allen (ed.). **Global cityregions**: trends, theory, policy. Cambridge; New York: Oxford University Press, 2001. p. 11-30.

SEEMANN, Jörn. Entre mapas e narrativas: reflexões sobre as cartografias da literatura, a literatura da cartografia e a ordem das coisas. **Ra'e ga: O Espaço Geográfico em Análise**, v. 30, p. 85-105, 2014.

SIERRA, Francisco Caballero. Comunicación y Buen Vivir. Nuevas matrices teóricas del pensamiento latinoamericano. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 131, p. 9-20, 2016.

SIFUENTES, Lírían; ZANINI, Maria Catarina Chitolina Las Identidades: en el contexto de las mutaciones tecnológicas. *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 241-262.

SILVA, Marcia Veiga da. **Saberes para a profissão, sujeitos possíveis:** um olhar sobre a formação universitária dos jornalistas e as implicações dos regimes de poder-saber nas possibilidades de encontro com a alteridade. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SILVA, Edivanaldo Vicente da. **Rádio escolar:** práticas e atitudes educacionais na constituição do sujeito. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Eduardo Mendes. **Caracterização do professor educacional e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.** 2016. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Lourdes Ana Pereira; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Narrativa(s): como estratégia(s) de comunicabilidade. *In:* JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural:** diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 161-186.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia:** um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. 2004, 268 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVEIRA, Maria Laura. Modo de existência da cidade contemporânea: uma visão atual dos circuitos da economia urbana. **Revista Cidades**, Chapecó, v. 14, n. 23, p. 26-48, 2022.

SILVEIRA, Maria Laura. Novos aconteceres, novas territorialidades. *In*: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 39-62.

SIMMEL, George. A ponte e a porta. **Revista de Ciências Sociais - Política e Trabalho**, v. 12, p. 11-15, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6379>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, a aplicação, o profissional. São Paulo: Paulina, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. **Comunicação & Educação**, a. 15, n. 3, p. 57-66, set./dez. 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003. p. 35-46. (Cadernos de Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte, Brasília, DF, a.1, n.2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do espelho**: uma teoria da comunicação linear em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da Teoria do Jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 2, p. 31-46, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2071>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrald Brasil, 2018.

SOUZA, Maria Adélia. Apresentação: Milton Santos, um revolucionário. O retorno do território. **OSAL**: Observatório social de América Latina. a. 6, n. 16. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 251-254. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/osal16.html>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica educacional na educação infantil**: uma aventura dialógica no estágio curricular. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e Educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática

pedagógica da educação infantil. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério; JURADO DA SILVA, Paulo Fernando. **Cidades pequenas**: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras**. Belém: UFPA, 2009.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novas formas comerciais e redefinição da centralidade intra-urbana. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Textos e contextos para a leitura geográfica de uma cidade média**. Presidente Prudente: Unesp, 2001.

SUSCA, Vincenzo. **As afinidades conectivas**: para compreender a cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2019.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão *et al.* O estudo das cidades médias brasileiras: uma proposta metodológica. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidades médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 35-68.

TAYLOR, Peter. Cities within spaces of flows: theses for a materialist understanding of the external relations of cities. *In*: TAYLOR, Peter.; DERUDDER, Ben; SAEY, Pieter; WITLOX, Frank (ed.). **Cities in globalization**: practices, policies and theories. London: Routledge, 2007. p. 287-297.

TAYLOR, Peter. Specification of the World City Network. **Geographical Analysis**, v. 33, n. 2, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1538-4632.2001.tb00443.x>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TAYLOR, Peter; HOYLER, Michael; VERBRUGGEN, Raf. External Urban Relational Process: Introducing Central Flow Theory to Complement Central Place Theory. **Sage Journals**, v. 47, n. 13, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042098010377367>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TELES, Edilane Carvalho (org.). **Pesquisa e projetos em Educomunicação**: formação, contextos e percursos docentes. Curitiba: CRV, 2022.

TELES, Edilane Carvalho; COSTA, Elissandra Brito. Educomunicação: um campo de mediações na formação docente. *In*: TELES, Edilane Carvalho (org.). **Pesquisa e projetos em Educomunicação**: formação, contextos e percursos docentes. Curitiba: CRV, 2022. p. 11-24.

TELES, Edilane Carvalho; SANTOS, Esther Santana. Educomunicação nos cursos de Pedagogia e Jornalismo: conceito, usos e significados. *In*: TELES, Edilane Carvalho (org.). **Pesquisa e projetos em Educomunicação**: formação, contextos e percursos docentes. Curitiba: CRV, 2022. p. 37-48.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

UCB. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Um sonho profético de Dom Bosco**. 1995. Disponível em: <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/noticias/um-sonho-profetico-de-dom-bosco/>. Acesso em: 28 out. 2023.

UNESCO. **Modelo curricular da UNESCO para o ensino do jornalismo**. Paris: Unesco, 2010 [2007].

UNESCO. Carta da Transdisciplinaridade. *In*: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade**. Paris: UNESCO, 2000. p. 167-171.

VILLANUEVA, Erick R. Torrico. **La contribución del pensamiento teórico latinoamericano a la constitución del campo conceptual de la comunicación: 1960-2009**. Tese (Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas) – Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2016.

VIZEU, Alfredo Eurico Pereira Júnior. Jornalismo e Paulo Freire: o conhecimento do desvelamento. **Famecos, Mídia, Cultura e Tecnologia**, v. 21, n. 3, p. 860-877, set./dez. 2014.

VIZEU, Fabio; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; SEIFERT, Rene Eugenio. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos Ebape.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 569-583, 2012.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan.-jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2017. (Tomo II).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial**. Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, Pedro Antonio; LIMA VIEIRA, Rosângela de; FILOMENO, Felipe Amin (org.). **O Brasil e o capitalismo histórico**: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.17-28.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no ensino médio. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS* INVESTIGATIVO

ESPM. Escola Superior de Propaganda e Marketing. **Jornalismo ESPM**. 2021. Disponível em: <https://www.espm.br/cursos-de-graduacao/jornalismo>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ESPM. Escola Superior de Propaganda e Marketing. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. 2017 [atualizado em 2019].

FURB. Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Blumenau, 2019.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Ponta Grossa, 2015.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Deliberação nº 35/2014** que cria o Curso de Bacharelado em Jornalismo, da Faculdade de Comunicação Social. 2014.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Goiânia, 2015.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Salvador, 2021.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Imperatriz, 2016.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Barra do Garças, 2017.

UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Jornalismo**. Mariana, 2014.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Rio de Janeiro, 2018. [revisado em 2022].

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Florianópolis, 2015 (atualizado em 2021).

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Santa Maria, 2016.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Palmas, 2015.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Uberlândia, 2015.

UNASP. Centro Universitário Adventista. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Eugênio Coelho, 2022.

UNEB. Universidade Estadual da Bahia. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Juazeiro, 2012.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Tangará da Serra, 2021.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Bauru, 2018.

UNICEUB. Centro Universitário de Brasília. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Brasília, DF 2021.

UNIFATEA. Centro Universitário Santa Teresa D'Ávila. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Lorena, 2018.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Jornalismo**. Macapá, 2015.

UNIFLU. Centro Universitário Fluminense. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. Campos dos Goytacazes, 2020.

UNIPAMPA. Universidade Federal Dos Pampas. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. São Borjas, 2022.

UNIRG. Universidade de Gurupi. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo**. Gurupi, 2020.

UNINORTE. Centro Universitário do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. 2017.

USCS. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso de Jornalismo**. São Caetano do Sul, 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- ações de diálogo-identidades-união
150, 208, 218, 223, 298
- Agenda 2030 96, 169, 356, 390
- Amazônia Legal 94, 95, 96, 97, 102,
113, 115, 118, 244
- Amazônia Legal Urbana 96, 97
- áreas de intervenção 17, 135, 138, 292,
321, 347, 358, 372
- Arranjo Populacional 74, 91

B

- Bem Viver 18, 346

C

- cidadanias 22, 100, 148, 150, 154,
170, 173, 174, 179, 182, 189,
190, 194, 201, 205, 208, 209,
216, 217, 246, 299, 341, 364,
366, 376
- cidade-região 66, 70
- cidades-sedes 81, 82, 91, 97, 121,
366, 377
- city-ness 66, 67, 68
- coexistencial 171, 182
- Comissão Rondon 95
- competências educacionais 125,
140, 146, 166, 296, 300, 348,
356, 358
- comum partilhado 144
- comunicação educativa 137, 226, 347
- comunicação transcendente 126
- corpos-território 129, 147, 178, 207

- cosmologia 126, 320, 346
- cosmopolítica 126

D

- desenvolvimento regional 114, 115,
406, 417
- desenvolvimento sustentável 18, 26,
109, 115, 250, 266, 270, 301,
346, 438
- desertos de notícias 36, 118, 144, 359,
361, 366, 371, 413
- dialogia educacional 130, 165,
166, 292, 366, 374
- dialógica 46, 127, 141, 148, 152,
154, 157, 200, 206, 218, 223,
225, 246, 256, 293, 302, 334,
347, 353, 407
- diálogo em redes de convivência 290
- dimensão dialógica-cidadã 18, 19, 22,
127, 130, 131, 149, 197, 200,
204, 206, 254, 270, 288, 289,
290, 293, 336, 345, 365, 367,
370, 373

E

- ecologia ecológica 126
- economia ecológica 126, 392
- ecopedagogia 126, 127, 346, 347
- ecossistema formativo jornalístico 17,
129, 131, 147, 164, 165, 205,
316, 321, 329, 336, 341, 356,
374
- ecossistemas comunicativos 17, 136,
137, 140, 142, 168, 190, 275,
350, 351, 365, 422, 425

ecossistemas educacionais 126,
140, 141

educação 13, 18, 19, 125, 132,
133, 140, 141, 162, 163, 205,
225, 236, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 269, 271, 276, 290,
292, 294, 296, 300, 306, 322,
333, 344, 345, 347, 348, 353,
355, 356, 358, 362, 364, 367,
379, 380, 409, 421, 422, 425,
426, 428, 429, 434

educação socioambiental 19,
132, 133, 205, 253, 255, 256,
257, 258, 290, 292, 296, 300,
306, 344, 345, 347, 348, 353,
355, 356, 362, 367

emancipação cultural 166, 300, 328

ensino de jornalismo 13, 14, 37, 40,
41, 42, 44, 121, 122, 125, 158,
159, 162, 163, 220, 276, 333,
349, 360, 362, 363, 395, 414,
415, 421, 422, 424, 427

espacialidades 29, 99, 150, 173, 174,
179, 181, 246, 252, 364

espaços de fluxos globais 66

espaço-tempo 85, 111, 130, 177, 181,
208, 241, 327

estratégias comunicacionais 19, 22,
129, 133, 140, 148, 150, 156,
165, 197, 205, 223, 245, 272,
289, 291, 293, 296, 298, 300,
302, 313, 316, 318, 325, 335,
337, 339, 342, 343, 350, 359,
368, 373, 375

exercício da cidadania 17, 46, 51, 105,
121, 125, 128, 132, 133, 148,
152, 165, 166, 170, 208, 213,
215, 217, 246, 248, 250, 252,
256, 266, 303, 324, 326, 328,
331, 344, 351, 353, 354, 355,
359, 365, 366

F

fluxos comunicativos 137

G

geografias da comunicação 13, 189,
448

gestão da comunicação compartilhada-
-narrativas-colaboração 150,
201, 205, 216, 229, 239, 298

giro decolonial 18, 123, 382, 438

giro multiterritorial decolonial 18, 53,
125

I

identidades 21, 59, 61, 62, 71, 100,
124, 129, 132, 148, 150, 151,
173, 174, 175, 177, 178, 179,
180, 182, 185, 186, 187, 188,
190, 192, 194, 207, 208, 209,
212, 215, 216, 218, 219, 223,
228, 248, 254, 262, 263, 265,
290, 298, 329, 351, 364, 411

indicadores educacionais 19, 22,
122, 146, 148, 165, 197, 200,
201, 203, 205, 216, 289, 296,
305, 367, 368

inovação pedagógica 48

interculturalidade 124, 126, 131, 147,
169, 191, 194, 271

intervenção no mundo 122, 149, 155,
247

itinerário de educação inclusiva 290,
300, 301, 313, 314, 315, 319,
352

itinerário de educação socioam-
-biental 133, 300, 306, 353, 356

itinerário de justiça social 300, 329,
334, 336

itinerários formativos 19, 216, 253,
268, 269, 276, 290

L

Lei de Terras 88, 378

M

mapa das mutações 20, 56, 99, 100,
148, 150, 170, 197

Marcha para o Oeste 93, 95, 99, 102,
113, 401

mediações cotidianas 21, 186

mediações para territorializar 190, 341

meio técnico-científico-informacional
52, 55, 90, 94, 102, 142, 168,
177, 206, 350, 365

múltiplos territórios 54, 55, 58, 59, 60,
63, 71, 118, 121, 129, 144,
168, 178, 195, 209, 219, 305,
314, 317, 348, 354, 367, 373

multiterritorialidade 53, 54, 55, 57, 59,
60, 63, 71, 80, 121, 125, 165,
169, 177, 298, 314, 320, 327,
348, 373, 403

N

novas relações-redes-síntese cultural
150, 201, 205, 209, 217, 252,
261, 299

O

Objetivos de Desenvolvimento Sustentá-
vel 17, 26, 97, 270, 289, 314,
335, 368, 419

outros-humanos 126

P

Pedagogia da Autonomia 19, 122, 149,

218, 254, 318

Pedagogia da Esperança 133, 254, 319

pedagogia de projetos 270, 271, 294,
303, 380, 429

pedagogia do Jornalismo 128

Pedagogia do Oprimido 19, 133, 148,
202, 218, 230, 254, 276, 319

pedagogias freirianas 127, 130, 133,
366

planejamento dialógico 290, 302, 303

pluriverso 53, 55, 124, 125, 165, 207,
250, 362

pontos luminosos 67, 90, 102, 107,
118, 130, 168

práticas pedagógico-comunicacionais
17, 19, 21, 55, 119, 122, 129,
138, 140, 145, 147, 148, 165,
166, 170, 178, 197, 200, 289,
291, 319, 329, 335, 365, 367,
368, 373, 374, 375, 376, 416

programas de intervenção 138, 296,
319, 323, 354

pronúncia do mundo 17, 48, 120, 121,
149, 154, 164, 166, 169, 207,
247, 254, 263, 274, 277, 278,
286, 304, 325, 326, 328, 330,
334, 336, 338, 358, 365, 374

protagonismo-cidadanias-organização
150, 154, 209, 217, 299

psicoesfera 53, 56, 168, 177, 182, 364

R

redes urbanas 68

Região Concentrada 90

Regiões de Influência das Cidades 34,
69, 394

regiões de sombra e de silêncio 36,
118, 294, 359, 361, 366, 371,
417

regiões geográficas imediatas e interme-
diárias 64

S

saberes emancipatórios 131

saberes negados 123, 187, 294, 323,
325, 342

sensibilidades 55, 56, 78, 130, 141,
143, 144, 145, 169, 173, 178,
196, 206, 262, 268, 371

serviços educacionais 27, 29, 52, 80,
100, 118, 121, 168

síntese cultural 134, 148, 150, 155,
156, 201, 205, 208, 209, 216,
217, 252, 261, 299, 338

sistema-mundo 61

sistematização de experiências 222,
290, 304, 355

sular 133, 324, 337

T

tecnicidades 29, 56, 99, 130, 144, 150,
170, 173, 174, 177, 178, 179,
182, 183, 184, 186, 188, 229,
252, 364, 366, 412

tecnoesfera 53, 56, 168, 177, 182, 364

teco-sensoriais 22, 148, 182

temporalidades 29, 55, 56, 71, 99, 150,
173, 174, 175, 176, 178, 179,
180, 181, 182, 185, 186, 192,
223, 229, 364

teoria das localidades centrais 65, 76

teoria dos fluxos centrais 65

território educativo 21, 147, 165, 166,
199, 252, 336, 366, 368, 371,
376

territórios-rede 59, 60, 61, 147, 168,
354

territórios-zona 59

território usado 17, 21, 53, 54, 55, 57,
58, 59, 60, 63, 80, 85, 167,
169, 170, 206, 229, 275, 291,
299, 314, 326, 336, 350, 364,
366, 371, 376

town-ness 66, 68

SOBRE AS AUTORAS



Antonia Alves Pereira

Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, nas graduações em Jornalismo e interculturais indígenas e na pós-graduação em Ensino em Contexto Intercultural e Indígena. Pesquisadora, líder do grupo de pesquisa Jornalismo, Educomunicação e Cidadania e membro do grupo de pesquisa Comunicação, Cultura e Sociedade. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej) e Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6437-0874>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180541005536039>

E-mail: antoniaalves@unemat.br



Sonia Virgínia Moreira

Pesquisadora Fundect/CNPq/PDCTR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Jornalista, tem graduação em Comunicação Social - Jornalismo (UGF, 1977), mestrado em Jornalismo (Universidade do Colorado 1981) e doutorado em Ciências da Comunicação (USP, 1999). Editora-chefe da Revista Intercom. Foi professora visitante (titular) da UFJF (2018-2020). Integra o conselho

curador da Intercom e representou a América Latina no comitê gestor do World Journalism Education Council - WJEC entre 1999 e 2025. Pesquisadora sênior de redes internacionais de pesquisa. Lidera o Grupo de Pesquisa Geografias da Comunicação (CNPq). Pesquisa temas na área de Comunicação, jornalismo, radiodifusão e estudos interdisciplinares; temas que tratam de: Brasil, ensino e pesquisa em jornalismo, geografias da comunicação, infraestrutura de telecomunicações, inclusão-exclusão audiovisual e digital, mídia local e regional, sistemas públicos de radiodifusão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9583-4400>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9376359238443176>

E-mail: soniavm@gmail.com

Esta obra cartografa o ecossistema formativo jornalístico a partir da análise de projetos pedagógicos e de práticas comunicacionais de cursos de jornalismo, de instituições públicas e privadas, das cinco regiões brasileiras. Por meio de um mergulho transdisciplinar na tríade Comunicação-Geografia-Educação, nas áreas da Educomunicação e das Geografias da Comunicação, o referencial teórico-metodológico inclui as diretrizes curriculares e extensionistas, as premissas dialógicas do educador Paulo Freire, as mediações do mapa das mutações contemporâneas de Jesús Martín-Barbero e o território usado de Milton Santos, combinando métodos para identificar disciplinas, práticas laboratoriais e ações extensionistas na formação. Esse processo se deu por uma análise minuciosa da legislação pertinente, da historicidade do ensino, dos estudos de cidades e regiões do IBGE e da Agenda 2030 das Nações Unidas para averiguar a contribuição dos cursos para o desenvolvimento local e regional e o enfrentamento dos dilemas sociais em diversos territórios. As estratégias comunicacionais e as práticas pedagógico-comunicacionais analisadas foram organizadas em torno de quatro indicadores que mostram elementos da educomunicação, da ação dialógica de Freire e das mediações de Martín-Barbero, que incluem ações de diálogo e identidades, gestão da comunicação compartilhada, participação cidadã e novas relações em redes culturais. O estudo conclui que o espaço geográfico-cultural dos ecossistemas de formação em jornalismo apresenta ações que podem potencializar territórios educativos e iniciativas de transformação social, não apenas dos cursos de Jornalismo, mas de todos os cursos de graduação, dada à dimensão dialógico-cidadã, latente em alguns e explícita em outros, capaz de promover o exercício da cidadania, o compromisso social do jornalismo e as relações dialógicas entre professores, alunos e comunidades no ecossistema formativo. A obra apresenta três itinerários para a formação jornalística - educação inclusiva, justiça social e educomunicação socioambiental, com trilhas de aprendizagens.