



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Comunicação Social

Antonia Alves Pereira


**Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**

Rio de Janeiro

2023

Antonia Alves Pereira

**Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cultura das Mídias, Imaginário e Cidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Virgínia Moreira

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Pereira, Antonia Alves.  
Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras /Antonia Alves Pereira. – 2023. 315 f.

Orientadora: Sonia Virgínia Moreira.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Comunicação Social.

1.Comunicação – Teses. 2. Jornalismo – Brasil – Teses. 3. Ensino – Teses.  
I. Moreira, Sonia Virgínia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Comunicação Social. III. Título.

br

CDU 316.77

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Antonia Alves Pereira

**Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas  
comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cultura das Mídias, Imaginário e Cidade.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sonia Virginia Moreira (Orientadora)

Faculdade de Comunicação Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cintia Sanmartin Fernandes

Faculdade de Comunicação Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Janaíne Kronbauer dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosane Rosa

Universidade Federal de Santa Maria

---

Prof. Dr. André Buonani Pasti

Universidade Federal do ABC

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Jorge Alves Bezerra (*in memoriam*), agricultor e retirante do Cariri Cearense, carpinteiro em cidade grande (Cuiabá/MT) e pai amoroso e prestativo, que não pôde ser um cidadão pleno, porque os lugares em que habitou não lhe deram condições; do contrário, teria sido arquiteto, engenheiro ou um violinista, pois habilidades não lhe faltavam.

## AGRADECIMENTOS

“A gente propõe e Deus dispõe”. Ouvi muitas vezes essa frase em minha trajetória. Ela move meus agradecimentos ao culminar este trabalho, que perdurou por quatro anos e meio.

Agradeço a Deus, de maneira especial a Jesus que se fez histórico, retirante e migrante/imigrante e provocou mudanças sócio-históricas nas sociedades pelas quais passou, a começar pela revolução do amor ao próximo, isto é, pela justiça social.

Agradeço à minha família, minha base em todos os momentos da vida, de maneira especial à minha mãe Zilda Pereira Pinto Bezerra, que, com 85 anos, é o sustentáculo familiar.

Agradeço à Unemat, minha universidade, que é patrimônio do povo de Mato Grosso, por me ensinar que o lugar dos cursos é onde o povo está, especialmente à Gestão da Reitoria, que proporcionou a realização do Doutorado Interinstitucional (*Dinter*) em Comunicação: Ana Maria Di Renzo e Ariel Torres, assumiram o compromisso com os professores de Jornalismo, em 2018; Rodrigo Bruno Zanin e Nilce Maria da Silva, implementaram o convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2019; Vera Lúcia da Rocha Maquêa e Alexandre Gonçalves Porto, finalizam mais uma parceria Unemat/UERJ, em 2023/2024.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCom/UERJ) por aceitar o *Dinter*, de maneira especial à Cíntia Sanmartin Fernandes, à frente desta coordenação, e aos professores que ofertaram disciplinas, em Cuiabá e durante o ensino remoto devido à pandemia (Covid-19), o que permitiu interação com outros professores e colegas do Programa.

Agradeço aos colegas do *Dinter* e à coordenadora institucional local, Rosely Aparecida Romanelli, pela parceria, empenho e aventuras no percurso nas aulas e nos grupos virtuais.

Agradeço à minha querida orientadora, Sonia Virgínia Moreira, sempre sinalizando o foco para o Jornalismo em meio a outros caminhos possíveis. Antes do *Dinter*, nossa parceria iniciou-se com um *paper* sobre ensino de jornalismo no *WJEC Paris 2019 (World Journalism Education Congress)*. Desde então, foram muitos artigos escritos em coautoria, que, por sinal, lapidaram a escrita textual desta tese. Mais que orientadora, Sonia se tornou uma amiga.

Agradeço à Banca Examinadora (André Pasti, Eduardo Meditsch/Janaína Kronbauer, Rosane Rosa, Cíntia e Sonia), que apontou caminhos para o aperfeiçoamento deste trabalho, ainda na Qualificação, o que despertou meu olhar para as ações extensionistas nos territórios.

Agradeço aos Coordenadores de Curso, solícitos em participar desta Pesquisa.

## RESUMO

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) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta tese cartografa o ecossistema formativo jornalístico a partir dos projetos pedagógicos e das práticas comunicacionais de 26 cursos de Jornalismo, de instituições públicas e privadas, das cinco regiões brasileiras, observados entre 2020 e 2023. Partimos das “práticas pedagógico-comunicacionais”, que se baseiam na ação dialógica de Paulo Freire e nos ecossistemas comunicativos de Jesús Martín-Barbero para localizá-las no “território usado” de Milton Santos. Fundamentada nesses autores e em referencial teórico-metodológico que inclui as diretrizes curriculares e extensionistas (Brasil, 2013, 2018), os estudos de cidades e regiões (IBGE, 2017, 2020), a Agenda 2030 (ONU, 2015), bem como o ensino de jornalismo, os projetos pedagógicos e entrevistas com coordenadores de cursos, esta investigação analisa como os cursos podem contribuir para o desenvolvimento local e regional e enfrentar dilemas sociais em diversos territórios. A pesquisa usou uma combinação de métodos, como o mapa das mutações contemporâneas, a entrevista compreensiva, os estudos comparados e a análise documental (Martín-Barbero, 2017; Kaufmann, 2013; Esser; Hanitsch, 2012; Moreira, 2008, 2017). As disciplinas, as práticas laboratoriais e as ações extensionistas presentes nos projetos foram confirmadas pelos coordenadores e apontaram uma prática de formação identificada como dimensão dialógico-cidadã latente, que promove o exercício da cidadania, o compromisso social do jornalismo e as relações dialógicas entre professores, alunos e comunidades no ecossistema formativo. 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 os territórios educativos e as iniciativas de transformação social. Ciente do processo atual de implementação das diretrizes da extensão para ampliar as práticas nos cursos, a tese apresenta três itinerários para a formação jornalística - educação inclusiva, justiça social e educomunicação socioambiental. Para tanto, usa como parâmetros os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as temáticas da extensão.

Palavras-chave: Ensino de jornalismo. Ecossistemas formativos. Território. Regiões geográficas. Educomunicação.

## ABSTRACT

PEREIRA, Antonia Alves. *Journalism Education: a study of pedagogical projects and communication practices in different Brazilian regions*. 2023. 315 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This Thesis maps the journalistic training ecosystem based on the pedagogical projects and communication practices of 26 Journalism courses, from public and private institutions, from the five Brazilian regions, observed between 2020-2023. We start from the “pedagogical-communicational practices”, which are based on the dialogical action of Paulo Freire and the communicative ecosystems of Jesús Martín-Barbero to locate them in the “used territory” of Milton Santos. Based on these authors and a theoretical-methodological framework that includes curricular and extension guidelines (Brasil, 2013, 2018), studies of cities and regions (IBGE, 2017, 2020), the 2030 Agenda (UN, 2015), as well as the journalism teaching, pedagogical projects and interviews with course coordinators, this investigation analyzes how courses can contribute to local and regional development and face social dilemmas in different territories. The research used a combination of methods, such as the map of contemporary mutations, comprehensive interviews, comparative studies and document analysis (Martín-Barbero, 2017; Kaufmann, 2013; Esser; Hanitsch, 2012; Moreira, 2008, 2017). The disciplines, laboratory practices and extension actions present in the projects were confirmed by the coordinators and pointed to a training practice identified as a latent dialogical-citizen dimension, which promotes the exercise of citizenship, the social commitment of journalism and dialogical relationships between teachers, students and communities in the training ecosystem. The communication strategies and pedagogical-communication practices analyzed were organized around four indicators that show elements of educommunication, Freire's dialogical action and Martín-Barbero's mediations, which include dialogue actions and identities, management of shared communication, participation citizenship and new relationships in cultural networks. The study concludes that the geographic-cultural space of journalism training ecosystems presents actions that can increase the educational territories and social transformation initiatives. Aware of the current process of implementing extension guidelines to expand practices in courses, the Thesis presents three itineraries for journalistic training – including education, social justice and socio-environmental educommunication. Therefore, it uses the Sustainable Development Goals and extension themes as parameters.

Keywords: Journalism education. Formative ecosystems. Territory. Geographic regions. Educommunication.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cursos de jornalismo no território nacional .....	31
Figura 2 – IES e cursos no mapa das mutações contemporâneas.....	44
Figura 3 – Indicadores educacionais, saberes freirianos e competências jornalísticas ....	69
Figura 4 – Evolução e intersecção dos mapas das mediações.....	82
Figura 5 – Cartografia dos ecossistemas formativos dos cursos de jornalismo .....	99
Quadro 1 – Protocolo metodológico com mediações, escalas e teoria da ação dialógica.....	102
Figura 6 – Deslocamentos para cursos superiores em 2018.....	117
Figura 7 – Perspectiva dialógica-cidadã nos projetos pedagógicos .....	161
Figura 8 – Itinerários educacionais alinhados aos ODS e à extensão dialógica .....	178
Figura 9 - O encontro de indicadores e itinerários educacionais .....	200

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDHM, taxa de escolarização e IDEB das cidades-sedes .....	119
Tabela 2 – Práticas integrativo-colaborativas.....	141
Tabela 3 – Qualificação do jornalismo e suas interfaces nos PPCs .....	153
Tabela 4 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental .....	154
Tabela 5 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental .....	155
Tabela 6 – Dimensão cidadã voltada para a perspectiva cultural.....	155
Tabela 7 – Dimensão cidadã voltada aos direitos humanos .....	156

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da USP
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FE/USP	Faculdade de Educação da USP
FIES	Financiamento Estudantil
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NCE/USP	Núcleo de Comunicação e Educação da USP
NDE	Núcleo Docente Estruturante
N/CO	Norte/Centro-Oeste
NE/S	Nordeste/Sul
SE	Sudeste
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Práticas Pedagógicas Educomunicativas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RG	Região Geográfica
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
REGIC	Região de Influência das Cidades
RG	Regiões Geográficas
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UB	Universidade do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unasp	Centro Universitário Adventista de São Paulo
Uneb	Universidade Estadual da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Uniceub	Centro Universitário de Brasília
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unifatea	Centro Universitário Teresa D'Ávila
Uniflu	Centro Universitário Fluminense
Uninorte	Centro Universitário do Norte
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Unirg	Universidade de Gurupi
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICO-COMUNICATIVAS</b> .....	13
<b>PARTE 1 – O OBJETO</b> .....	36
<b>1 UNIVERSIDADE, UMA POTÊNCIA PARA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS</b> .....	37
1.1 Políticas públicas possibilitam acesso ao ensino superior .....	40
1.2 Cidades-sedes, instituições e cursos: territórios educativos .....	43
1.2.1 <u>Da Caatinga aos Pampas: IES Nordeste/Sul</u> .....	45
1.2.2 <u>IES do Sudeste em pontos luminosos</u> .....	47
1.2.3 <u>Na Amazônia Legal: IES Norte/Centro-Oeste</u> .....	50
1.3 Territórios educativos: a contribuição das instituições.....	52
<b>2 CURSOS COMO ECOSISTEMAS FORMATIVOS JORNALÍSTICOS</b> .....	55
2.1 Ensino de jornalismo, da gênese à atualidade.....	58
2.2 Oito décadas de ensino de jornalismo.....	60
2.3 Inovação em jornalismo impulsionada pela pesquisa e extensão.....	64
2.4 Pedagogias emergentes latino-americanas .....	66
2.5 Pedagogias dialógicas para ecossistemas formativos .....	68
2.6 Dialogia educ comunicativa como potência da pedagogia do jornalismo .....	73
2.7 Um viés dialógico e cidadão para ecossistemas formativos .....	77
<b>PARTE 2 – O MÉTODO</b> .....	78
<b>3 UM MAPA COMUNICATIVO SOB O TERRITÓRIO USADO</b> .....	79
3.1 Uma cartográfica geocultural.....	81
3.2 Mediações embricadas na dimensão espaço-temporal.....	85
3.3 Mediação coexistencial ou mediações tecno-sensoriais .....	87
3.4 Das identidades às narrativas, mediações cotidianas .....	89
3.5 Das cidadanias às redes, mediações para territorializar .....	91
3.6 Espaços comunicantes e sensíveis.....	95
3.7 Um mapa para tatear os ecossistemas formativos jornalísticos .....	98
<b>4 TERRITÓRIO, LUGAR E TECNOLOGIA: ESPAÇOS DE APROPRIAÇÃO</b> .....	103
4.1 Do território usado à multiterritorialidade.....	106
4.2 Dos lugares de fluxos aos fluxos regionais.....	110
4.3 Serviços educacionais na centralidade urbana .....	115

4.4 Cidades-sedes dos cursos espalhados .....	118
4.5 Cidades-sede com histórias centenárias e contemporânea .....	120
4.6 Territórios em apropriação .....	127
<b>PARTE 3 – LEITURAS DO PRESENTE PARA PENSAR O FUTURO .....</b>	<b>129</b>
<b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS.....</b>	<b>130</b>
5.1 Ações de diálogo-identidades-união .....	135
5.2 Gestão da comunicação compartilhada narrativas e colaboração.....	140
5.2.1 <u>Das estratégias pedagógicas às comunicacionais nos PPCs.....</u>	145
5.3 Participações de protagonismo-cidadanias-organização .....	149
5.4 Novas relações-redes-síntese cultural .....	151
5.5 Estratégias comunicativas cidadã-dialógicas .....	160
<b>6 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO EM JORNALISMO .....</b>	<b>166</b>
6.1 Premissas freirianas, jornalismo e educomunicação na coordenação .....	171
6.2 Percursos, itinerários e trilhas formativas para o jornalismo.....	177
6.2.1 <u>Itinerários de educação inclusiva.....</u>	179
6.2.2 <u>Itinerários de justiça social .....</u>	186
6.2.3 <u>Itinerários do jornalismo na educomunicação socioambiental.....</u>	191
6.3 Ecossistemas formativos jornalísticos e seus percursos .....	197
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional .....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE C – Indicadores Educomunicativos nos PPCs.....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro para a Entrevista com os Coordenadores.....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICE E – Trilhas de saberes para ecossistemas formativos jornalísticos .....</b>	<b>305</b>

## TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICO-COMUNICATIVAS

Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar...

Antonio Machado.

Dilemas sociais, culturais, políticos, históricos e geográficos do território educativo<sup>1</sup> se apresentam como demandas aos cursos de jornalismo que, por sua vez, oferecem respostas com projetos, programas, eventos e ações que contribuem com o desenvolvimento local e regional, conforme preconizam as diretrizes curriculares e extensionistas. Estas ações fundamentadas no tripé universitário reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: levam o conhecimento produzido na academia, elaboram saberes junto com os atores locais e validam produtos e serviços pela pesquisa e extensão universitária.

Considerando a máxima de Paulo Freire de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e de Darcy Ribeiro de que a “Universidade é necessária”, esta pesquisa investiga as práticas pedagógico-comunicacionais fomentadas nos ecossistemas formativos jornalísticos e disseminadas no território, conforme preconizam as diretrizes curriculares e extensionistas, de que os cursos devem contribuir com o desenvolvimento local e regional e com a resolução de dilemas sociais. Como sul<sup>2</sup> investigativo, partimos do ensino de jornalismo para averiguar as dimensões dialógicas e de cidadania nas ações extensionistas ou práticas laboratoriais e sua repercussão, o que revigora o papel do jornalismo para a democracia e exercício da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira são os documentos que parametrizam as ações realizadas no local de inserção dos cursos. Com cinco anos de diferença, aquele olhar apontado pelas DCNs para que a comunidade acadêmica realize ações com postura dialógica como contribuição ao desenvolvimento social, econômico, cultural, equitativo e sustentável é potencializado nas diretrizes extensionistas. De acordo com as DCNs, as ações se fundamentam em princípios éticos, no compromisso social, na reflexão ética e na dimensão social do ensino e da pesquisa da Instituição de Educação Superior (IES) para a produção e construção de conhecimentos com

---

<sup>1</sup> O conceito de território educativo é trabalhado no terceiro capítulo como uma expressão do território usado que recebe a intervenção de instituições de ensino.

<sup>2</sup> Marcando nosso lugar de falar no Sul global e na crítica à linguagem machista, optamos nesta tese por uma linguagem inclusiva (em vez de “homem”, utilizamos expressão que abranja os gêneros masculino e feminino) e decolonial pelo verbo *sulear* que indica o caminho a seguir em vez de “nortear” (Freire, 2018c, p. 15).

os sujeitos do local (Brasil, 2013, p. 2). Na extensão, elas devem ser realizadas por meio de um diálogo “construtivo e transf

ormador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade” (Brasil, 2018, p. 2).

Como fio condutor da tese, o diálogo e a cidadania respaldam ações que são pensadas e elaboradas com, e não para, a comunidade. Este viés é potencializado com a contribuição de três pesquisadores latino-americanos da tríade comunicação-educação-geografia num estudo que avança da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade<sup>3</sup> definida como aquela que “não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura a todas elas ao que as atravessa e as ultrapassa” (UNESCO, 2000, p. 169). O mergulho realizado conserva as especificidades e o “horizonte trans-histórico”, como materializado nas *Geografias da Comunicação* e na *Educomunicação*, vertentes interdisciplinares de áreas distintas.

Enquanto a primeira parte discute o espaço geográfico e os espaços midiáticos e interculturais, a segunda se constitui na interface Comunicação/Educação<sup>4</sup> para fomentar práticas participativas e colaborativas entre os sujeitos que se constroem numa ambiência aberta, dialógica e cidadã. Com seu olhar para a educação como prática de liberdade e para o cultural que busca apreender os fenômenos da comunicação pelas mediações, Paulo Freire e Jesus Martín-Barbero, respectivamente, são fundantes das premissas educomunicativas. Nas geografias, Milton Santos é um autor que observa como os sujeitos se apropriam das esferas técnica e emocional, o que ajuda na ressignificação dos lugares.

O desenvolvimento local ou regional almejado é aquele que leva à transformação social, distancia-se da ideia hegemônica de progresso e centra-se na perspectiva social-histórica que considera a condição humana para a práxis transformadora. Mesmo a ideia de desenvolvimento sustentável é passível de crítica quando mascara uma atuação capitalista descuidada da questão ambiental, carregando em si práticas predatórias e utilitaristas que legitimam interesses hegemônicos e contraditórias à perspectiva ecológica (Vizeu; Meneghetti; Seifert, 2012, p. 570). Mesmo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que apresentam o intuito de assegurar padrões de consumo e produção sustentáveis pelo ODS 8, podem se tornar mitos,

---

<sup>3</sup> Criado por Piaget e divulgado no I Seminário Internacional sobre pluri e interdisciplinaridade, em 1970, o termo é um dos principais estudos do *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* (Ciret), na França. O conceito propõe interação entre disciplinas e respeita suas individualidades. No I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994, foi elaborada a Carta da Transdisciplinaridade (UNESCO, 2000, p. 167-171).

<sup>4</sup> No âmbito da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), que integra pesquisadores que participaram da pesquisa coordenada por Ismar de Oliveira Soares (1999), entre 1997-1999, que identificou um campo autônomo do conhecimento, muitos preferem utilizar o termo “Comunicação e Educação”, ao invés de Educomunicação.



conduzir ao vício da dependência ao consumismo e menosprezar a sustentabilidade ambiental (Alves, 2015).

Neste âmbito, uma prática de consumo circular possibilita tanto crescimento econômico quanto a erradicação da pobreza. De maneira transdisciplinar, os conceitos de economia ecológica e ecopedagogia são propulsores de uma educação sustentável, sendo que esta última nasceu como “pedagogia do desenvolvimento sustentável” (Gutiérrez, 1994; Gutiérrez; Prado, 2013). Isto exige a ética do cuidado para com a “Casa Comum (o planeta Terra) a perpassar as ações humanas (Boff, 1999). Na economia ecológica há o inter-relacionamento dos problemas sociais aos ecossistemas e sistemas econômicos, sendo dado à natureza a condição de suporte insubstituível de tudo o que a sociedade pode fazer (Georgescu-Roegen, 1971). Esta cosmovisão implica profunda mudança na percepção dos problemas (alocação de recursos e de como eles devem ser tratados) e revisão da dinâmica do crescimento econômico, assim como a ordem do sistema econômico, sua capacidade de produzir coisas úteis e oferecer meios para a satisfação humana por meio de um fluxo constante de matéria-energia de baixa entropia (Cavalcanti, 2010, p. 59; 65).

Na terceira Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris, em 2022, o ensino superior foi assumido como bem público e social, lócus privilegiado de reflexões críticas e encaminhamento de soluções para o desenvolvimento sustentável em consonância com sua missão no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação com os ODS. Isto reforça, ainda mais, a missão dos cursos que passam a propor ações no local de sua inserção. Como cada cidade é diferente de outras, o objeto teórico geográfico-cultural é construído pelo viés dos territórios educativos que emergem de territórios vulneráveis com seus saberes e resistências a serem potencializados por ação universitária dialógica a partir de propostas participativas e de estratégias democráticas que sejam capazes de dissolver a desigualdade no acesso aos bens a todos os cidadãos (Singer, 2015; Gomes; Azevedo, 2020).

Espraiados em todo o território nacional, esta inserção considera o percurso histórico-geográfico da sociedade, por isso merece o olhar interdisciplinar das geografias da comunicação na análise do fenômeno comunicacional aplicado aos conceitos de lugar, espaço, escala, território ou região, por exemplo (Moreira, 2017, p. 2). Pela complexidade de suas tramas permeadas por fluxos informativos e comunicativos, a sociedade contemporânea apresenta estes processos intensificados, de acordo com as condições de infraestruturas dispostas ou não no espaço, como Milton Santos argumenta ao situar o país em um entorno informacional.

A partir da década de 1970, esse processo se intensifica com a fusão da técnica, ciência e informação no meio técnico-científico-informacional e as dimensões da tecnoesfera e da psicoesfera, esferas dos objetos e das ações que levam à existência do território usado pela apropriação pelos sujeitos. Enquanto conjunto de meios instrumentais e sociais, as técnicas realizam a vida humana e a criação de espaço para que as realidades históricas se efetivem no “espaço e seu uso”, no “tempo e seu uso” e na materialidade de formas e feições (Santos, 2020a, p. 54). Essa é a terceira periodização que o geógrafo utilizou para atestar que as técnicas sempre existiram, resultando da apropriação das pessoas. Nas outras duas periodizações, o país viveu por cerca de meio milênio (meio natural) e por dois a três séculos (meio técnico), saindo das técnicas como extensão da vida humana no primeiro para a adoção de aparatos, no segundo.

Alterações profundas acontecem nos seres e não apenas no espaço geográfico, como se percebe na resistência das pessoas e dos lugares à homogeneização, aspecto advindo da psicoesfera. Para Santos e Silveira (2020, p. 101; 243), isso ocorre “em formas regionais de viver e de fazer conviver com os novos padrões de comportamento e de gosto, típicos da globalização” que condicionam comportamentos, racionalidades e emoções convergentes e conflitantes. No âmbito comunicacional, esta configuração sociotécnica se revela na trama cotidiana do ecossistema comunicativo por onde circulam dispositivos, linguagens e saberes, alterando modos de percepção e fazendo emergir novas sensibilidades.

Este fenômeno encontra respaldo nas discussões dos pontos luminosos do meio técnico-científico-informacional que foram objeto de estudo de Milton Santos e Maria Laura Silveira em *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI* (2001). Eles identificaram a obra como uma “teoria das mediações” para retratar as novas quantidades e qualidades territoriais e a territorialidade vivenciadas pelo sujeito que se reconhece pertencente ao território (Santos; Silveira, 2020, p. 12). Isso condiciona a localização dos atores e o constitui a partir das ações operadas sobre ele, fazendo do território o lugar da fala privilegiada da “nação” (p. 22; 27).

Na ocasião foi identificada a existência de quatro “brasis” com maior luminosidade na Região Concentrada (Sudeste e Sul) e alguns pontos luminosos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Amazônia convivendo em distintos contextos evolutivos comandados pela natureza, técnica, ciência e informação em tempos lentos e tempos rápidos (Ibidem, p. 98-99; 262-264). Por sua densidade técnica, o Centro-Sul atrai mais capital e tecnologia, enquanto as demais regiões demandam por infraestrutura. Dado aos fluxos estabelecidos em seu interior, processos concomitantes revelam zonas de densidade e rarefação, espaços fluídos e viscosos, luminosos

e opacos, de rapidez e lentidão, que mandam e obedecem, desnudando regiões de sombra e de silêncio que carecem de infraestrutura e políticas públicas.

Outro aspecto a ser considerado para a contextualização dos cursos no território é o seu lugar de inserção, dotado de significados devido à centralidade de bens e serviços, dentre os quais os fluxos midiáticos e os serviços educacionais, conforme delineado nas *Regiões de Influência das Cidades* (Regic) e *Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas* (IBGE, 2008; 2018; 2020). Para delimitação da centralidade dos centros urbanos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) considerou os fluxos de mídia, bens simbólicos e o papel dos meios de comunicação na Regic 2007 e os fluxos de deslocamento no território dos serviços de ensino superior e das políticas públicas para serviços de saúde, educação, comunicação e cultura na Regic 2018. No âmbito da comunicação e do jornalismo, o instrumental possibilita problematizar os desertos de notícias e as regiões de sombra e de silêncio (ATLAS, 2023; Santos; Silveira, 2020; Moreira; Del Bianco, 2018, 2019).

Neste trajeto, outros usos possíveis para as técnicas atuais e outra globalização que acabe com o pensamento único (Santos, 2020, 2019) para compreender o poder dos fluxos e os fluxos de poder (Castells, 1999) são assimilados pelos estudos decoloniais que denunciam os saberes negados e incentivam processos contra hegemônicos (Souza Santos, 2002; Haesbaert, 2021; Martín-Barbero, 2018). Neste intuito, conceitos como sistema-mundo e interculturalidade, revelam-se, como promissores para compreender a globalização em seus aspectos contra hegemônicos. Para Wallestein (2012, p. 18), o sistema-mundo refere-se a um conjunto de relações, múltiplas e complexas, no espaço que possibilita a transformação social e pode ser vista como uma epistemologia interpretativa e movimento social e do saber. Por sua vez, Walsh (2017, p. 27) propõe o conceito de interculturalidade como contraponto à hegemonia geopolítica do conhecimento e à colonialidade do poder.

Isto pode animar os cursos em suas práticas para que os sujeitos façam uso dos objetos técnicos criados para facilitar a fluidez virtual das ações humanas (Santos, 2005, p. 7-8) no território usado para a emancipação social. Estes sujeitos se encontram na “pronúncia do mundo” de que fala Paulo Freire (2018a) como resultado do diálogo crítico que se alimenta na luta por libertação e no arriscar uma palavra ao encontro de outro algo possível que aponta Martín-Barbero (2014a), inspirado no educador brasileiro. Esta dimensão social do diálogo freiriano pode ser complementada pelas relações interpessoais a partir da relação Eu-Tu de Martín Buber e dos pressupostos e opiniões diversas que permeiam as relações dialógicas, conforme argumenta David Bohm.

Enquanto, Paulo Freire se volta para as relações sociais a partir do contexto educacional com interesse pela ação social e política, a atenção de Martín-Buber direciona-se para a capacidade do ser humano e sua responsabilidade nas relações interpessoais em que participa ativamente das interações. Estas dimensões são fundamentais para a ampliação das relações no ecossistema formativo, cuja meta é a mobilização social para a pronúncia do mundo, mas que se ergue com o empenho intencional de cada um dos envolvidos nas ações.

Para Buber (2014), há uma relação intrínseca entre o diálogo e a responsabilidade, pois ambas se fazem no encontro íntimo entre os sujeitos que se expressam na responsabilidade dialógica que levam as pessoas a experienciar este processo atento aos rostos, nomes, biografias das pessoas em suas realidades, mesmo se num contexto de multidão. Enquanto o diálogo é o “encontro íntimo dos seres dos sujeitos em vista do dialógico, comportamento um-para-com-o-outro na reciprocidade da ação interior que ultrapassa o observar e o contemplar para perceber como tomada de conhecimento íntimo” (p. 43), a responsabilidade é o ato de “responder ao que acontece, que nos é dado ver, ouvir, sentir” (p. 49).

O diálogo autêntico, técnico ou monológico (disfarçado de diálogo), apontados pelo autor, são argumentos para o exercício profissional jornalístico em suas respostas ao interesse público e vivência da responsabilidade social do jornalista no cotidiano. A perspectiva de Buber (2014, p. 67) de coletividade e de comunidade pode revigorar este compromisso social como comunidade fundada no aumento e na confirmação da existência e reciprocidade, ao contrário do enfeixamento que inflama o passo da marcha, na coletividade. Para ele, o ato de responsabilidade fornece a conexão entre a pessoa e a verdade em vista da resposta responsável que necessita da “realidade da pessoa atingida pela palavra no acontecimento, reivindicando-a” e da “realidade da verdade, para a qual a pessoa caminha com a unidade do seu ser” (p. 129).

Do grego, o diálogo (*logos* e *dia* que significam palavra e através) pode ocorrer com qualquer número de pessoas, pois “uma só pessoa pode ter o sentido dialógico dentro de si, se o espírito do diálogo estiver presente” (Bohm, 2005, p. 35). Muito do que se chama diálogo são negociações (*trade-offs*), sem profundidade nem seriedade, para este autor que afirma que quando as pessoas se encontram para dialogar, levam consigo seus pressupostos, defendidos com carga emocional quando questionados. Para Bohm (2005, p. 37-38), o propósito do diálogo “é percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente”, o que requer atenção e compreensão do processo do pensamento que está por trás dos pressupostos, o que se consolida como questão cultural. No diálogo surgem modos diversos de pensar advindos de diferentes pressupostos e opiniões básicas. Ao longo da tese, a discussão

será ampliada, visto que se relaciona não apenas com a qualidade do diálogo, mas também com as sensações e emoções desencadeadas nas situações de diálogo. No ato de dialogar, o pensamento e a atenção à totalidade do processo vão além do conteúdo das opiniões e pontos de vista, conforme alerta Bohm (2005, p. 57), para uma forma de se manter junto a partir da ideia de necessidade (*necesse*; “não ceda”) que leva aos conflitos devido aos impulsos que são criados, o que requer propriocepção (autopercepção) para perceber o movimento do corpo diante da intenção, da ação, do pensamento e do sentimento.

Em sua compreensão, o diálogo não busca o convencimento e a persuasão, mas o compartilhamento de um significado comum, a participação conjunta em torno de relações de pessoas que vivem juntas. Ainda defende que “se um indivíduo puder manter juntos em sua mente todos os significados, estará em atitude de diálogo”, apesar das tentativas frustrantes de diálogo que envolvem ansiedade, autoafirmação e baixa autoestima (Bohm, 2005, p. 69). Este ponto nos anima a olhar o ecossistema formativo dos cursos de jornalismo para perceber (não observar nem contemplar) os processos que sinalizam para o diálogo social enquanto reciprocidade na diversidade e na pluralidade.

Nesta tessitura dialógica que envolve subjetividade, reciprocidade e interlocução, as práticas laboratoriais e extensionistas atendem a demandas locais com pluralidade, cidadania e emancipação. Aparatos técnicos, tecnológicos e digitais são apenas condições iniciais para uma práxis formativa dialógica e democrática no território em atenção às diretrizes que recomendam que a formação atenda à regionalização e às lutas sociais e políticas com ações extensionistas que equivalem a 10% da carga horária curricular dos cursos.

Mesmo em um veículo comercial, o jornalista pode exercer seu papel social ao reportar um fenômeno com a articulação de elementos singulares, universalidades e particulares. Para Oliveira (2017, p. 206), o profissional que atua desta forma exerce o jornalismo “como ação cultural para a emancipação” em torno de um projeto coletivo com centralidade na dimensão relacional e na educação como prática de liberdade (Freire, 1967). O ecossistema formativo se torna, assim, facilitador de posturas, atitudes e habilidades que fomentem a dialogicidade nas práticas laboratoriais (da pauta à produção), nas ações extensionistas e no estágio supervisionado, fator de transformação do espaço delineado por fluxos entre cidades e regiões (IBGE, 2020, 2017).

Recorremos à Educomunicação (Rosa, 2020; Gue Martini, 2019; Prandini, 2022) para este cenário geográfico-comunicativo-educativo. Este conceito propicia ainda mais protagonismo aos cursos, tanto na formação quanto em práticas participativas, colaborativas e

emancipatórias em vista de um jornalismo responsável, plural e inclusivo que dê respostas criativas no exercício da cidadania. Neste ponto de intersecção, a tese se fundamenta na reflexão latino-americana de Milton Santos (1923-2001), Jesus Martín-Barbero (1937-2021) e Paulo Freire (1921-1997) em torno do diálogo intercultural das práticas sociais emancipatórias no espaço banal (de todos), no cotidiano e na educação como prática de liberdade.

Ao acionar pontos de vista de três áreas (Comunicação/Geografia/Educação), a dialogia entre os autores é transdisciplinar, partindo da intersecção interdisciplinar da Comunicação com os conhecimentos geográficos e educacionais (geografias da comunicação e educomunicação). Seu referencial teórico-metodológico geográfico-educativo-comunicativo considera a ação dos sujeitos, em suas relações, que corroboram para a construção coletiva de um lugar de vivência aberto, dialógico e interdiscursivo (ecossistema comunicativo) que dê condições para que suas ações se realizem como intervenção social numa das áreas educacionais.

#### **a) Práticas educacionais como expressão de diálogo**

Abro um parêntese para registrar o meu interesse pelas premissas educacionais, utilizando o verbo na primeira pessoa para demarcar meu lugar de fala e de vivência. Minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica revela um perfil multiterritorial – de retirante a pau fincado<sup>5</sup> - sem falar dos 15 anos vividos no interior de uma organização salesiana, quando conheci o paradigma da educomunicação no final dos anos de 1990 e passei a aplicá-lo nas escolas, na comunicação institucional e em demais setores envolvidos. O mestrado defendido na Universidade de São Paulo (USP), em 2012, investigou este paradigma na rede de escolas salesianas do Brasil com repercussão latino-americana e mundial, marcando definitivamente meu perfil na interface comunicação/educação.

As práticas educacionais e a relação inter/transdisciplinaridade se unificaram, em mim, desde os cursos de Magistério (1987-1990) e de Jornalismo (1996-2000) que remetem ao sonho de “ser professora” naquela criança “retirante” que estudou em escola rural cearense e se mudou aos dez anos para Mato Grosso em busca de uma vida melhor, como tantos conterrâneos. Paulo Freire se tornou minha inspiração para uma prática dialógica, colaborativa e participativa por onde passei: assessora educacional (1996-2003); gestora de portal educacional (2003-

---

<sup>5</sup> Em Cuiabá, os migrantes são considerados “paus rodados” em referência a galhos que rodam nos rios por ocasião das cheias; estes por sua vez, que já criaram raízes, retrucam dizendo que “são paus fincados”, pois se estabeleceram, considerando-se do lugar tanto quanto os que nele nasceram.

2012); até o ingresso no ensino superior em 2012 quando estabeleci parcerias para indagar o entrelaçamento da educomunicação ao ensino de jornalismo em parceria com pesquisadores<sup>6</sup>.

O encantamento com Milton Santos e com minha orientadora foram simultâneos. Nos primeiros contatos, considerei o geógrafo brasileiro com uma forte pegada educacional devido às condições dadas por um lugar para que o sujeito seja cidadão e ao território usado que é fruto de apropriação – algo que é meta educacional. Com Jesus Martín-Barbero, minha relação teve início ainda no curso de jornalismo quando fiquei encantada pela teoria das mediações e a utilizei em meu trabalho de conclusão de curso para averiguar a recepção do jornal sindical no cotidiano de professores de duas escolas públicas em Cuiabá<sup>7</sup>.

Indícios educacionais, transdisciplinares e freirianos vão sendo reconhecidos pelos sujeitos, em suas práticas, à medida que tomam consciência. Isto nos anima a reconhecer nos cursos de jornalismo práticas pedagógico-comunicacionais na perspectiva educacional, isto é, que possibilitam a criação de espaços dialógicos. A referida história vivencial e o recorte investigativo da tese para as mediações comunicativas se atêm aos cursos em lugares e espaços dotados de significado pela apropriação técnica e sensorial do território usado (Santos, 2020a). De acordo com Martín-Barbero (2014a), nos ecossistemas comunicativos, os sujeitos constroem e vivenciam novas sensibilidades e novos modos de percepção. Portanto, a prática cidadã em meio aos fluxos das relações, às trocas comunicativas e aos princípios do diálogo, da participação e do protagonismo são condições que fazem emergir as práticas pedagógico-comunicacionais, uma das nove áreas de intervenção da Educomunicação.

Este paradigma surge como campo autônomo do conhecimento na pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP com agentes sociais e pesquisadores de países ibero-americanos entre 1997-1998. A pesquisa apontou que suas ações eram realizadas em determinadas áreas e melhoravam a ambiência de convivência (Soares, 1999). Este campo se

---

<sup>6</sup> Ingressei como professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em 2014. Desde então, tenho empreendido parcerias com pesquisadoras de outras universidades, como revelam muitas das publicações que trataram da comunicação dialógica freiriana (Pereira; Parente, 2016, 2019; Pinheiro; Pereira, 2019, 2018) e dos indícios educacionais, interdisciplinares e freirianos nos PPCs de IES em Mato Grosso e na região Centro-Oeste (Bianchini; Pereira; Scaloppe, 2018; Pereira; Moreira, 2019, 2020a, 2020b; Pereira; Moreira, 2020, 2021; Oliveira; Pereira, 2020; Moreira; Pereira, 2020).

<sup>7</sup> O Processo de Recepção do “Educação em Alerta” no cotidiano dos educadores - estudo de caso foi o título do TCC, orientado pela professora Mariângela Sólla López; também recebi apoio da professora Marluce de Oliveira Machado Scaloppe que me apresentou com o livro *De los medios a las mediaciones*, de Martín-Barbero.

consolida em diferentes esferas da sociedade civil (Pinheiro, 2013; Alves, 2017; Antonello, 2017), sendo que o neologismo já circulava entre os atores da pesquisa<sup>8</sup>.

A Academia Brasileira de Letras (2021) reconhece a educomunicação como conjunto de conhecimentos e ações, mediados por linguagens e recursos para desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos, e dar condições para a aprendizagem e o exercício da prática da liberdade e expressão. Por visar à melhoria das relações educativas dos envolvidos e ao uso dos recursos de informação, o paradigma foi definido como “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” (Soares, 2003, p. 43). Sua proposta inclui o conhecimento de múltiplas linguagens e meios, da comunicação (pessoal, grupal e social), de processos comunicativos e da formação do senso crítico para a descoberta da verdade e dos valores culturais (Aparici, 2014, p. 29). Como componente pedagógico, midiático e tecnológico, o campo abarca a *comunicación educativa*, proposta por Mario Kaplún (1998, p. 74), que é realizada pela competência comunicativa dos sujeitos e por caminhos horizontais de interlocução e intercomunicação em um processo de múltiplos fluxos comunicativos.

Esta perspectiva da comunicação educativa corrobora com a prática extensionista de cunho colaborativo e político, conforme se percebe na essência kapluniana<sup>9</sup> que visava formar cidadãos críticos pelo diálogo intercultural que se colocava como pontes entre conhecimentos e instrumentos de base popular que o comunicador sabia manejar e que colocava à disposição dos comunicadores populares para que se apropriassem. Por meio da ressignificação dada, esses agentes sociais se empoderavam para suas ações cotidianas. Com inspiração em Paulo Freire, a práxis educomunicativa de Kaplún (1985, p. 250) estava ciente de 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 que era oposto ao tipo autoritário, isto é, no diálogo, comunidade, horizontal, via dupla, participativa e a serviço da maioria.

---

<sup>8</sup> O neologismo educomunicação surge, em 1992, durante evento com especialistas latino-americanos convidados pela UNICEF e UNESCO, organizado pelo *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (Ceneca), em Santiago, no Chile.

<sup>9</sup> Três de suas obras traçam seu percurso educomunicativo: *El comunicador popular* (1985) que capacitava os comunicadores dos movimentos populares para serem cidadãos participantes; *A la educación por la comunicación* (1992) em que sistematiza sua experiência no campo da comunicação educativa com pistas para outros estudiosos; *Una pedagogia de la comunicación* (1998), em que revisa a primeira obra e expõe concepções teórico-metodológicas para a formação de cidadãos críticos.



Apropriando-se de Freire e de Kaplún, a Educomunicação foi associada a uma prática de intervenção para alterar realidades autoritárias e injustas, evidenciando que essa atuação era realizada por meio de áreas de intervenção para este paradigma apontava que emergia um novo campo do conhecimento, sendo que quatro áreas se destacaram na pesquisa seminal (educação para a comunicação, mediação tecnológica, gestão da comunicação, reflexão epistemológica). A partir do referencial teórico-metodológico (Soares, 1999; 2011), outras áreas integraram este arcabouço: “expressão comunicativa pelas artes” detectada nas práticas comunicativas de grupos afrodescendentes da Bahia (Schaun, 2002); “pedagogia da comunicação”, fruto do diálogo do NCE/USP com a Faculdade de Educação – FE/USP; “produção midiática”, a partir da parceria com veículos de comunicação, sendo que a primeira foi ressignificada como práticas pedagógico-comunicacionais (Mello, 2016). Outras duas áreas vêm despontando: “a comunicação com o transcendente” e a “educação para a ecologia integral” (Koffermann, Soares; Aguaded Gomez, 2022; Koffermann, 2023).

Em sua compreensão anterior, a pedagogia da comunicação vincula-se à capacidade comunicacional humana, à vivência da didática e à prática da educação como um processo de comunicação em que as tecnologias comunicacionais possibilitam “exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania” (Penteado, 2001, p. 14). A atividade didática se manifesta como ato comunicativo e integrativo, levando esta pedagogia a se estabelecer como comunicação escolar que faz a mediação dos conhecimentos e sujeitos pelo diálogo com os meios de comunicação e suas linguagens (Porto, 2001, p. 29-30).

Este processo se desenvolve na relação sociopedagógica entre professores, alunos e conhecimento e torna os alunos sujeitos responsivos em suas interações, posicionamentos, vivências e trocas de experiências na partilha de saberes e alteridade (Penteado, 2001, p. 18-19). Em outro momento, Penteado (2002, p. 73; 200) discute esta perspectiva pelo agir comunicacional da comunicação escolar<sup>10</sup>, definindo-a como uma metodologia de ensino para potencializar esta relação com o planejamento do processo de ensino/aprendizagem e atuação do professor (provocador, facilitador, rigoroso e amoroso) em vista da transformação dos sujeitos em professor e aluno cidadãos. No âmbito educacional, a pedagogia da comunicação volta-se para “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).

---

<sup>10</sup> No prefácio de *Comunicação Escolar*, Soares (2002, p. 16) contextualiza esta proposta de Heloisa Penteado como o argumento da área da gestão da comunicação nos espaços educativos.

As práticas pedagógico-comunicacionais se pautam em estratégias para fortalecer os ecossistemas comunicativos e as competências educomunicativas: seu foco não são apenas as competências ligadas ao conteúdo escolar (Mello, 2016), mas sua aplicação em todos os níveis de ensino. A resignificação proposta por esta pesquisadora considerou o referencial teórico na didática em ambiente escolar, o descompasso da escola em relação aos saberes circulantes na sociedade apontados por Martín-Barbero (2000, p. 52) e a ausência de modelo comunicativo-pedagógico da afinidade professor-aluno para dar amplitude educomunicativa.

A Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) tem discutido a ampliação dos ecossistemas educativos e as práticas pedagógicas educomunicacionais (PPE), impulsionadas pela pesquisadora Ademilde Sartori, que considera que a mídia ocupa um lugar central e propõe avanços do ecossistema comunicativo tradicional para o ecossistema educomunicativo. No primeiro, a mídia é inserida e no segundo é agente cultural que participa ativamente. Sartori (2021, p. 65) definiu-o 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” (2021, p. 44). Inspirada em Kaplún (1998, p. 65), a pesquisadora entende que este espaço é constituído como uma rede de *emerecs*<sup>11</sup> (relações humanas entre si, com suas mídias e seu meio ambiente) que reconfigura as relações dos emissores/receptores em *emirecs* e interlocutores, cujo centro movente se desloca a partir dos sentidos do que é feito e vivenciado.

As atividades nestes espaços são implementadas e desenvolvidas pelas PPE, que são pensadas intencionalmente para fazer brotar experiências de aprendizagens e ampliar as possibilidades comunicativas dos sujeitos do processo educativo em vista de uma relação mais ativa e criativa diante das referências midiáticas do contexto (Souza, 2013). Os espaços de aprendizagem e dos ecossistemas são fortalecidos e abrem espaço ao diálogo, à expressão, à criatividade e à ação com potencial crítico dos sujeitos por meio de mediação cultural dialógica (Schöninger, Sartori; Cardoso, 2016; Sartori; Souza; Schöninger, 2016).

Este panorama fortalece os ecossistemas como lugar de despertar o protagonismo dos alunos, de realizar a formação de educadores, de melhorar as estratégias para o uso de recursos e oportunizar a construção do conhecimento entre os sujeitos aprendentes por meio da mediação tecnológica e da comunicação dialógica e colaborativa que fortaleça o compromisso com a

---

<sup>11</sup> Sartori (2021, p. 40) utiliza o termo “*emirec*” para acompanhar a grafia de “emissor” ao recuperar a noção discutida por Jean Cloutier (1983, p. 72) sobre os *emerecs* que atuam “como um sistema aberto de relações humanas entre si, com suas mídias e com seu meio ambiente. É um modelo sistêmico em que cada ser humano é um centro, cada um é um EME-REC (ER), ou seja, ao mesmo tempo EMIssor e RECeptor”.

prática pedagógica (Asquino, 2022; Dias, 2018; Buogo, 2020; Lima, 2014; Souza, 2017). Como dispositivo pedagógico educacional, as PPE estão ancoradas em prática dialógica com planejamento intencional que discute os papéis sociais de gênero e ampliam as relações e os novos conhecimentos pelo diálogo, criatividade, cidadania e autonomia e contemplam um perfil com dialogicidade, abertura, interdisciplinaridade e sensibilidade (Andrade, 2018; Porton, 2014; Silva, 2016).

Reginaldo e Sartori (2020) propõem uma terminologia mais abrangente da pedagogia da comunicação como pedagogia “na” educação que englobe as PPE e os ecossistemas educacionais, visto que as práticas são exercidas na perspectiva emancipatória e histórico-social da pedagogia crítica, assim como os ecossistemas são pensados para criar e ampliar a convivência humana e ação educacional. Para os autores, este macrocampo daria conta desses estudos e orientaria o trabalho de profissionais e educadores em sistemas formais e não-formais de ensino, ao que definem como “todo o arcabouço organizacional das atividades e projetos colaborativamente organizados nas mais diferentes áreas do conhecimento com participação da abordagem educacional, não somente as pedagógicas” (p. 72).

Partindo da compreensão das áreas de intervenção de educação como práticas pedagógicas educacionais empreendidas pelas ações dos atores sociais e do centro movente do ecossistema educacional (Sartori, 2021), seguimos com a área práticas pedagógico-comunicacionais enquanto estratégias comunicacionais (Mello, 2016), embora esta abordagem ainda seja pouco referendada, conforme demonstrou a busca realizada em bases científicas<sup>12</sup> que identificou apenas oito pesquisas, e apenas duas delas se referiram ao ângulo buscado: a dimensão educativo-comunicativa e as estratégias educativas/comunicativas em torno de saberes pedagógicos e comunicacionais e de processos de ensino-aprendizagem em práticas de participação-intervenção e dialógicas (Rodrigues, 2001; Ferreira, 2013).

As demais pesquisas voltaram-se para a figura do educador como facilitador e mediador de processos dialógicos, reflexivos e problematizadores (Silva, 2017; Lauxen, 2016; Reis, 2016; Consani; Maccagnini, 2015; Xavier, 2018) e para os objetos da pedagogia da comunicação e da reflexão epistemológica para abordar a ação comunicacional em projetos e em práticas pedagógico-comunicacional-artística em relação aos saberes locais, na consciência

---

<sup>12</sup> Apesar de sua consistência teórica, validada pelo programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP e pela banca examinadora, os pesquisadores da Educação não têm referenciado a alteração de nomenclatura proposta na pesquisa de doutorado de Lucí Ferraz de Mello, defendida em 2016.

política dos sujeitos e nas práticas formativa e emancipatória (Gonçalves, 2019; Lamas; Prados; Pereira, 2021).

### **b) Construção do referencial teórico-metodológico**

Ainda em companhia dos autores fundantes, temos Freire e Santos, que carregam em comum a região de nascimento, as desigualdades sociais e econômicas vivenciadas na infância no Nordeste e o exílio a que foram submetidos pelo golpe militar de 1964, o que lhes possibilitou reconhecimento internacional. O espanhol Martín-Barbero, radicado na Colômbia desde 1963, se autodenomina “cartógrafo mestiço” e “nômade” por construir sua trajetória teórico-metodológica em torno do empoderamento do cidadão a partir da cultura. Com isso, tornou-se referência nos estudos de comunicação no subcontinente. Os autores comungam do lugar como construção coletiva de vivências compartilhadas, de apropriação cotidiana e de complexas relações que precisam ser analisadas de modo interdisciplinar e característica cidadã. Construída na América Latina, a teoria de Martín-Barbero é transformadora e dialógica, porque se alimenta do contexto sociocultural, educativo, geográfico, das questões sociais da região, do mundo vivido, do lugar dos sujeitos na “geografia dos pobres”, da escuta cotidiana das histórias dos sujeitos-dialógicos e das formas de comunicar nas brechas do cotidiano.

Este referencial autoral *suleia* as questões espaciais-temporais e técnico-sensoriais dos ecossistemas formativos sob a égide da dialogicidade, cujo *ethos*<sup>13</sup> político-pedagógico discursivo do educador dialógico assume o compromisso com a causa do oprimido (Lauriti, 2019). Na dialogicidade, não basta dizer, mostrar e agir (*dicendi, monstrandi, faciendi*), é preciso que o *modus auscultari* cuide da escuta e das relações interpessoais, acadêmicas e profissionais no “estar junto” com alunos, os pares docentes, as fontes jornalísticas e a comunidade.

A dimensão sensível da educomunicação<sup>14</sup> perpassa a dialogicidade como expressão do diálogo e do cuidado na construção de ecossistemas comunicativos democráticos, inclusivos, midiáticos e criativos (Lopes, 2019). Práticas dialógicas de cunho emancipatório têm como meta o ensino dialógico e plural, podendo ser percebidas na dialogia jornalística (ROVIDA, 2015), no processo dialógico no ensino superior (Reis, 2016) e no poder-saber na constituição de sujeitos possíveis na formação jornalística (Silva, 2015).

---

<sup>13</sup> De acordo com o dicionário Houaiss, Éthos (do grego, *eta* que significa morada, o abrigo permanente dos animais e seres humanos) é o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura que caracterizam uma determinada coletividade, época ou região.

<sup>14</sup> Esta dimensão é discutida no segundo capítulo junto à cartografia barberiana.

O incentivo a uma postura carregada de possibilidades transformadoras é promissor, como observam pesquisadores do currículo de jornalismo (Meditsch, 2016, 2018, 2021; Ijuim, 2009; Oliveira, 2017; Vizeu, 2014). Cerqueira (2018) apontou a existência de diálogo entre os princípios freirianos e as dimensões do saber da prática telejornalística, da linguagem e dos dispositivos didáticos. Relações de poder e de saber estão expressos nos PPCs e permitem checar a articulação entre teoria e prática (Frigheretto, 2016).

Por estar envolto em relações de dialogia, o curso é um ecossistema comunicativo que contribui para a formação jornalística com estratégias dialógicas, participativas e interventivas que nomeamos como ecossistema formativo jornalístico vinculando-o à Educomunicação. Isto corrobora com a principal hipótese da tese de que as práticas pedagógico-comunicacionais possibilitam a dialogia educacional no espaço formativo para desenvolver no egresso a dimensão dialógico-cidadã como compromisso de uma práxis libertadora. Como segunda hipótese, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propicia que territórios educativos emergjam e fortaleçam a prática do jornalismo plural, emancipatório e colaborativo na ambiência técnico-sensorial que se expande dos cursos ao território e destes à universidade.

Seu objetivo geral é mapear a formação em jornalismo em distintas regiões brasileiras no que concerne às práticas pedagógico-comunicacionais e estratégias comunicacionais para o desenvolvimento de ecossistemas formativos jornalísticos com uma dimensão dialógico-cidadã capaz de contribuir com a existência de territórios educativos. Como objetivos específicos: contextualizar os diferentes territórios e fluxos nas cidades e regiões; identificar leituras e usos dialógicos e cidadãos nos projetos pedagógicos de curso; localizar as práticas pedagógico-comunicacionais e estratégias comunicacionais na análise dos PPCs e na entrevista com os coordenadores de curso; e construir itinerários possíveis para a formação em Jornalismo.

Como primeira com este enfoque e por sua envergadura nacional, esta pesquisa tem sua relevância científica e social residindo na inter-relação das escalas local, regional e nacional para leituras do presente em vista de itinerários formativos fundados na tríade educação, comunicação e geografia amparada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero e Milton Santos. Nesta narrativa doutoral, o diálogo conceitual entre os autores permite o mapeamento das práticas pedagógico-comunicacionais na busca de um jornalismo emancipatório e educacional no território educativo. O objeto de pesquisa se constrói no tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, com a mediação do coordenador em sintonia com as orientações das DCN e o PPC para sua inserção local.

Combinamos métodos, conceitos, teorias e autores (Lopes, 2005), em processo no qual os autores fundantes sustentam os primeiros capítulos: ensino com Paulo Freire (2018a, 2018b, 2018c), território com Milton Santos (2019, 2020a, 2020b), método cartográfico com Jesús Martín-Barbero (2010a, 2014<sup>a</sup>, 2019), completados por estudos e análises do IBGE (2017, 2020). Além do mapa das mutações culturais, da cartografia das práticas pedagógico-comunicacionais nos PPCs, mediadas pelos coordenadores de curso, usamos como métodos a entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), a análise documental (Moreira, 2008, 2017) e os estudos comparados (Esser; Hanitsch, 2012).

### **c) Construção do objeto empírico-teórico**

O estudo representa quase 10% dos 359 cursos oferecidos por 316 Instituições de Ensino Superior (IES) de administração federal (F), estadual/municipal (E/M), confessional (C) e privada (P) ofertados em 163 cidades, considerando que a formação jornalística se concentra em apenas 3% dos municípios. Espreados no território brasileiro, esses cursos ofertam 51.800 vagas<sup>15</sup>, localizados majoritariamente na faixa mais elevada da hierarquia urbana, destacando o desequilíbrio regional em relação à oferta de vagas e confirmando a existência de quatro “Brasis” (Santos; Silveira, 2020) e de regiões de sombra e de silêncio nas comunicações (Moreira, 2018). O Atlas da Notícia (2019-2021) identificou a inexistência de veículos jornalísticos em 62,2% dos 5.570 municípios que apresentam uma média populacional de 7.100 habitantes (2019), embora esse número tenda a reduzir pela presença do rádio e, principalmente, da internet onde há conexão efetiva.

Este contexto nos animou a identificar o protagonismo de cursos que podem ampliar os canais de comunicação dos munícipes em locais que tenham potência para gerar políticas públicas (Moreira; Del Bianco, 2019). Os fluxos de mídia e seus serviços podem ser estudados para além dos desertos de modo a revelar como as pessoas se informam (Martins, 2020a, 2020b; Pereira, 2022; Deolindo, 2018) e, nisso, evidenciar se existe correlação com o conteúdo dos cursos. Moreira e Del Bianco (2018; 2019) estudam as regiões de sombra e de silêncio a partir do acesso ao audiovisual, à telefonia e à banda larga, identificando desigualdades e comprovando condições precárias nas regiões Norte e Nordeste. A situação de carência depende

---

<sup>15</sup> Em relação às vagas, é preciso dizer que no site do MEC elas aparecem como autorizadas, o que não significa seu completo preenchimento. Este dado é importante para situar os cursos no território nacional e discutir se o mercado local e regional comportaria receber tantos jornalistas com atenção à saturação em cidades pequenas.

de políticas públicas, decisões de instituições reguladoras e redes de investigação de universidades e pesquisadores para uma ideia das condições reais de isolamento no interior do país e as estratégias de comunicação utilizadas pelos moradores dos lugares. Apesar da ausência de infraestrutura, há espaço para produção de informação capaz de dinamizar o fluxo informacional: se municípios menores e afastados dos grandes centros recebessem investimento direcionado à informação poderiam produzir notícias locais (Moreira; Del Bianco; Martins, 2019, p. 15).

Como a realidade brasileira tem áreas de concentração de mídia e abundância de informação e áreas que demandam infraestrutura de telecomunicações e de audiovisual, os conceitos de desertos de notícias e de mídias fantasmas<sup>16</sup> apresentam inoperância no cenário brasileiro, pois surgiram alinhados a condições existentes nos Estados Unidos para identificar ausência de veículos (Abernathy, 2016, 2018). Para Moreira e Del Bianco (2018, 2019), alguns elementos diferem na aplicação do conceito ao caso brasileiro (nos EUA a mídia é jornal impresso e, no Brasil, emissoras de rádio), à constituição do ambiente de mídia (há participação de leitores nos EUA, enquanto no Brasil existe subordinação a interesses de ordem política e econômica) e à geografia dos desertos (jornais locais distribuídos em várias comunidades nos EUA, que difere do desequilíbrio na distribuição de canais formais no Brasil).

As pesquisadoras sugerem que os estudos das geografias da comunicação permitem compreender contextos locais e regionais da produção comunicacional e examinar para onde converge o uso do território e a produção de identidade local. Santos e Silveira (2020, p. 93) apontam a existência paralela de territórios bem informados, pouco informados e em situações intermediárias que possibilitam compreender as qualidades de informação, reconhecer os seus produtores e possuidores e decifrar os seus usos pelas empresas, pelo Estado e pela sociedade que é usuária. Diante da instrumentalização da mídia, os autores mostram a necessidade de “relacionar o conhecimento do lugar com o conhecimento produzido no lugar”, ao mesmo tempo em que a produção local combine com os interesses comuns dos cidadãos e a sua consciência política identificando densidade comunicacional (Ibidem, p. 101).

---

<sup>16</sup> Os conceitos desenvolvidos por Penelope Abernathy, jornalista, ex-executiva dos jornais *Wall Street Journal* e *The New York Times* e pesquisadora da Universidade da Carolina do Norte, resultaram do estudo de jornais locais comunitários impressos naquele país. Abernathy definiu como deserto de notícia “uma comunidade rural ou urbana com acesso limitado a notícias e informações abrangentes e com credibilidade, que sustentam a democracia no seu nível mais elementar” (2016, p. 6). Há duas situações para um jornal se tornar fantasma: quando desaparece lentamente no processo de fusão com a corporação que o comprou; ou quando a redação é reduzida de tal modo a não conseguir cobrir de maneira adequada fatos da comunidade local (2018, p. 24).

O Atlas da Notícia mapeia o jornalismo local brasileiro, classificando os municípios como desertos de notícias (sem veículos), quase-desertos (um ou dois veículos) e não-desertos. Estudo similar do *Foro de Periodismo Argentino* (FOPEA) foi além dos “desertos” e “semidesertos”. Conforme Lubianco (2021), mapeou-se a existência de jornalismo profissional, mesmo em lugares que apresentaram uma “democracia incompleta” e escassas condições de produção jornalística, que foi categorizada como “bosques de notícias” ou com alguma ameaça às condições de trabalho dos profissionais e/ou dos veículos, classificadas como “semibosques de notícias”, onde se produz e consome informação.

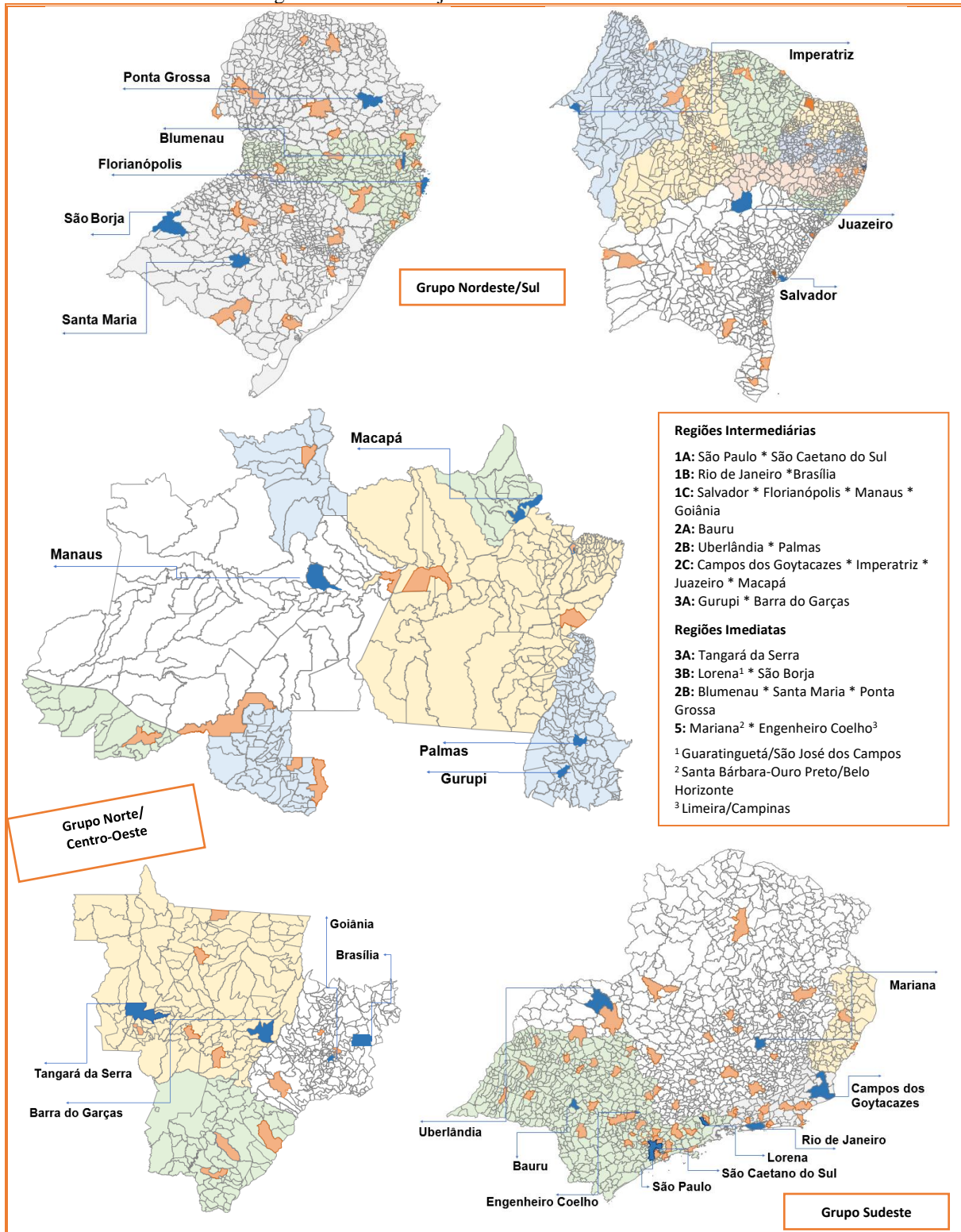
A partir desses dados, esta tese se interessou em estudar o lugar de formação dos jornalistas para averiguar sua contribuição para a democratização da comunicação no país e o papel social do jornalismo no exercício da cidadania e da vida democrática saudável. O *corpus* do trabalho é composto por 26 cursos de todos os tipos de instituições localizadas em 25 cidades das cinco regiões, em múltiplos territórios geográfico-culturais (Figura 1).

O capítulo “Território, lugar e tecnologia: espaços de apropriação” detalha as cidades-sede dos cursos nas regiões geográficas intermediária e imediata (de fato, apenas três delas não são sedes de regiões imediatas: Mariana, Lorena e Engenheiro Coelho; estão nos Arranjos Populacionais de Santa Bárbara-Ouro Preto, Guaratinguetá e Limeira). Em relação aos níveis da Regic, apenas o quarto nível (centros de zona) não está incluso no *corpus*. Para fins didáticos comparados, os dados são apresentados agregados no total ou em grupos: Norte-Centro-Oeste (7 cursos), Nordeste-Sul (8) e Sudeste (7).

No nível das metrópoles estão: São Paulo e São Caetano do Sul (1A); Rio de Janeiro e Brasília (1B); Salvador, Florianópolis, Manaus e Goiânia (1C). Nas capitais regionais: Bauru (2A); Uberlândia, Palmas, Blumenau, Santa Maria e Ponta Grossa (2B); Imperatriz, Juazeiro, Macapá e Campos dos Goytacazes (2C). Nos centros sub-regionais: Barra do Garças, Gurupi e Tangará da Serra (3A); São Borja e Lorena (3B). No nível local, Mariana e Engenheiro Coelho. Estes centros abrigam IES federais (UFBA, UFMA, UFSC, Unipampa, UFSM, UFRJ, UFU, UFOP, UFG, UFT, Unifap, UFMT), estaduais (Uneb, UEPG, Uerj, Unesp, Unemat), municipais (Furb, USCS, UnirG), confessionais (Unifatea, Unasp) e privadas (ESPM, Uniceub, Uniflu, Uninorte) – que se encontram historicizadas no primeiro capítulo.



Figura 1 – Cursos de jornalismo no território nacional



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

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

Antes, porém, passamos por um processo criterioso para a seleção dos cursos a partir de quatro critérios aplicados aos dados das plataformas e-MEC e Diretório de Grupos de

Pesquisa do CNPq<sup>17</sup>: 1) um curso por instituição; 2) instituição com grupo de pesquisa no Diretório; 3) todos os tipos de instituições; 4) cursos nas cinco regiões. O segundo critério reduziu o universo para 160 instituições com 63 grupos de pesquisa que discutem temas voltados à gestão da comunicação, educomunicação, geografias da comunicação, jornalismo e cidadania. Para sanar a ausência de instituições no Diretório de Grupos do CNPq (privada e confessional no Norte e Nordeste), foram integradas, onde foi possível, aquelas em que professores dos cursos apresentaram artigos em eventos da área.

#### **d) A narrativa doutoral**

Uma das mediações do mapa são as “narrativas” que, nesta investigação, assumem a condição de articuladora do objeto teórico-metodológico do ensino superior de jornalismo no território educativo com feições regionalizadas, passando pelo local e nacional. As mediações “tecnicidades” e “cidadanias” possibilitam localizar a existência dos cursos e sua repercussão no território usado, respectivamente. Distribuídos em três partes (O objeto, O método e Leituras do presente para pensar o futuro) e seis capítulos delineiam a investigação. Na primeira parte, dois capítulos apresentam a universidade como potência para territórios educativos e os cursos como ecossistemas formativos jornalísticos. Na segunda parte estão o referencial teórico-metodológico e o território de inserção dos cursos. A terceira parte agrega os capítulos que retratam a práxis pedagógica e os possíveis itinerários formativos.

De maneira processual, a tese constrói a dimensão dialógico-cidadã da investigação numa atitude de desvelamento do referencial teórico em aplicação aos cursos de Jornalismo. No capítulo metodológico, apresentamos o mapa cartográfico com a intersecção das mediações nele e da ação dialógica, discutida no segundo capítulo a partir dos cursos de jornalismo como ecossistemas formativos. Nos últimos capítulos, as leituras do presente e os possíveis itinerários formativos tomam toda a empiria à luz dos indicadores educacionais. Para cada capítulo, escolhemos epígrafes que revelam o anseio de uma transformação, latente naqueles pensadores

---

<sup>17</sup> O e-Mec (<http://emec.mec.gov.br>) foi consultado em quatro momentos (em 2019 para elaboração do projeto de pesquisa; em 2020 para artigo (Moreira; Pereira; em 2022/23 para a escrita final da tese). Constatamos inúmeras inconsistências em relação ao número de cursos de IES, duplicidade de registros para turnos, campi ou oferta em outra cidade. O DGP (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area2>) contribuiu para que a seleção das IES não fosse aleatória, passando pelo critério pesquisa.

que as pronunciaram – Darcy Ribeiro, Leonardo Boff, Catherine Walsh, Maria Laura Silveira e Carlos Alberto Reyes Maldonado<sup>18</sup>.

Detalhado no terceiro capítulo, o mapa das mutações contemporâneas está presente em todos os capítulos imprimindo a interdisciplinaridade ao percurso investigativo. Impulsionadas pelos elementos da ação dialógica e indicadores educacionais, as mediações transversais do mapa são essenciais para compreender aspectos geo-históricos e socioculturais na vivência dos cursos e de suas instituições no território educativo. Sempre em movimento, o mapa transita entre temporalidades e espacialidades, tecnicidades e sensorialidades, dando vida às múltiplas identidades, narrativas, cidadanias e redes.

“Universidade, uma potência para territórios educativos” é o primeiro capítulo que discorre sobre o papel social da universidade na sociedade em seu tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo que este último é o principal elo dialógico com a sociedade que passa a considerar a universidade como necessária, interventiva, ousada e dialógica no território educativo. Com a proximidade efetivada por ações extensionistas, será possível visualizar a potência de suas pesquisas e a significatividade da formação universitária. Também são abordadas as políticas públicas para o acesso ao ensino superior, a história das cidades-sedes, dos cursos e das instituições nas cinco regiões.

“Cursos como ecossistemas formativos jornalísticos” – neste capítulo, o enfoque é o ensino de jornalismo no Brasil e sua articulação internacional em oito décadas. A partir da perspectiva decolonial, discutimos as práticas pedagógicas pelo prisma da pesquisa e da extensão em contextos de inovação, das pedagogias latino-americanas emergentes, das pedagogias freirianas, da pedagogia do jornalismo e da educação como uma epistemologia do Sul. Esta abordagem transdisciplinar, sistêmica e dialógica, em seu contexto, de práticas e fluxos que envolvem relações de poder e de saber delineiam as complexas relações da práxis formativa e extensionista dos cursos pelos sujeitos-dialógicos (Freire, 2018a, 2018b, 2018c) são a base de sustentação da Educação. A dialógica educacional é acionada como estratégia dialógica em ecossistemas formativos dialógicos e cidadãos.

O percurso investigativo é apresentado no capítulo “Um mapa comunicativo sobre o território usado”. Antes de discutir a aplicação do referencial teórico, apresentamos a trajetória de Martín-Barbero como sinalização de que a cartografia utilizada é adequada para averiguar

---

<sup>18</sup> Primeiro reitor da universidade desta pesquisadora, Carlos Alberto Reyes Maldonado (1962-2016), escreveu “Unemat – uma universidade para o 3º milênio” em 1996 (2ª edição organizada em 2023, 27 anos depois). Foi ele que imprimiu na Unemat, uma universidade numa cidade do interior do estado com um perfil itinerante para ir aonde o povo está, configurando sua missão de oferta de cursos diferenciadas.

as práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos, as mediações cotidianas das identidades e narrativas cultivadas em sintonia com os territórios educativos – ações se tornam mediações no processo para “territorializar” pela cidadania e pelas redes constituídas. O potencial do mapa das mutações culturais contemporâneas é detalhado para demonstrar que as mediações estão imbrincadas na dimensão espaço-temporal em distintas tecnicidades e sensorialidades. Como complemento, são abordados os ecossistemas de formação jornalística e a vinculação comunicacional para identificar os espaços comunicantes e sensíveis (Sodré, 2014, 2016).

O quarto capítulo, “Território, lugar e tecnologia: espaços de apropriação”, observa a inserção dos cursos no espaço geográfico, território geo-histórico resultante da administração hegemônica e das lutas de grupos subalternos desde o período colonial até as formas de resistência nas cidades contemporâneas. O contexto histórico, a centralidade urbana e os fluxos regionais que alteram as condições dos lugares pelos fluxos de informação e de comunicação são discutidos, nesse capítulo, com atenção para as cidades-sedes que abrigam as instituições e os cursos, desde a historicidade dos atores sociais até contribuições com o território. Trabalhamos a perspectiva geográfica usando a constelação de conceitos envolvendo espaço geográfico, território, lugar e região em diálogo com o acontecer solidário, o espaço banal, os múltiplos territórios e multiterritorialidades.

A última parte traz dois capítulos que se entrelaçam, sendo que um dá enfoque mais para os projetos pedagógicos e o outro para o olhar dos coordenadores de curso, com trechos recolhidos (Apêndices D e E). “Práticas pedagógico-comunicacionais” é o quinto capítulo que articula os indicadores educomunicativos ressignificados pela ação dialógica e mediações, tendo como parâmetros os saberes freirianos para ensinar/mediar: ações de diálogo-identidades-união; gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-cidadanias-redes; novas relações-redes-síntese cultural. No primeiro indicador, o perfil dos coordenadores e suas relações são observados a partir de seu interesse por Paulo Freire com o respaldo do que dizem os projetos de cursos sobre a perspectiva dialógica. O segundo indicador mergulha na gestão e prática interdisciplinar descrita no projeto de curso. No penúltimo, o enfoque é a pluralidade, a diversidade e a cidadania. No último indicador, a dimensão dialógico-cidadã dos projetos permeia as disciplinas a partir de um ângulo voltado ao jornalismo local/ambiental, cultural, direitos humanos. Ao final desta análise têm-se uma dimensão das estratégias comunicacionais cidadãs-dialógicas nestes cursos.

Por fim, “Itinerários de formação em Jornalismo” é um convite para integrar práticas pedagógico-comunicacionais nos cursos, uma proposta que vai sendo construída com o olhar

dos coordenadores e amparada pelo referencial de cada um dos três itinerários propostos: educação inclusiva, justiça social e educomunicação socioambiental. Propomos seis trilhas de saberes para ecossistemas formativos jornalísticos que decidam vivenciar práticas dialógicas entrelaçadas às premissas freirianas. Finalizamos o capítulo apontando “achados”, sugerindo proposições e evidenciando similaridades e divergências quanto ao espaço-temporal, às sensorialidades e às tecnicidades que delineiam a cartografia das práticas pedagógico-comunicacionais em nível regional e nacional.

Em nossas considerações finais, ponderamos o percurso transdisciplinar percorrido ao longo da investigação, rememorando a vivência doutoral em sintonia com o que foi discutido em cada um dos seis capítulos. Elaboramos uma síntese deste percurso como um devir que reconhece que a semente do amanhã já se encontra no ensino de jornalismo podendo reverberar em vista de uma contribuição jornalística que seja pronúncia do mundo para o egresso e para todos aqueles que com ele interagirem em seu percurso. Ao final da tese, encontram-se seis apêndices que elaboramos durante a análise dos muitos dados coletados (PPC e entrevistas), considerando o “trecho bom” do método de entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013, p. 173). Os apêndices A e B são instrumentos de coleta (termo de anuência da instituição e termo de livre consentimento esclarecido – a partir de um formulário on-line), sendo que no último estão as questões, algumas telas, gráficos e uma tabela com a triagem da compreensão dos coordenadores sobre Paulo Freire. O apêndice C traz trechos dos projetos de curso organizados nos quatro indicadores por categorias e grupos regionais – Norte/Centro-Oeste, Nordeste/Sul e Sudeste (capítulo 5) – procedimento adotado para que a instituição não seja reconhecida. No Apêndice D, apresentamos o roteiro da entrevista em três partes (aspectos da coordenação; pedagogia da autonomia no curso e pedagogia do oprimido), as fichas virtuais (um formulário on-line que possibilitou a triagem dos dados em planilha e gráficos) com trechos das entrevistas dos coordenadores identificados pela letra “c” seguida de um número, organizadas nos três itinerários e por categorias (capítulo 6). Desde o início pensávamos em apresentar uma proposta para potencializar os espaços dos cursos de jornalismo com itinerários formativos. Ao longo do processo, esta forma foi sendo desvelada ao que chegamos a seis trilhas de saberes. Por serem propostas formativas, encontram elaborados no apêndice E: o diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos; sistematização do saber-fazer-conviver-apreender; participação e colaboração, caminhos de libertação; redes de visibilidade e de cidadania; e competências educomunicativas no fazer-saber jornalístico.

## PARTE 1 – O OBJETO

A construção do objeto teórico-epistemológico se materializa na tríade Comunicação-Geografia-Educação contextualizada no espaço geográfico a partir da noção de território usado constituído pelos usos dos objetos e das ações dos sujeitos em apropriação intencional. Dada à sua multiterritorialidade, esses atores se voltam para o sensorio contemporâneo para apreendê-lo com respostas por meio de práticas participativas e colaborativas construídas em ambiência aberta, dialógica e cidadã própria dos ecossistemas comunicativos da Educomunicação. Este paradigma, fundamentado em Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, quando se abre a Milton Santos, possibilita que territórios vulneráveis sejam transformados em territórios educativos. Os dois capítulos integrantes desta parte traçam um percurso que considera a missão da universidade como uma potência para a transformação da realidade local onde está inserida e os cursos como ecossistemas formativos jornalísticos que conjugam uma práxis pedagógica que integra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio de pedagogias emergentes e dialógicas. Um capítulo firma seu enfoque nas instituições de ensino superior nas cidades-sedes desses cursos nas cinco regiões brasileiras no contexto das políticas públicas que possibilitaram a expansão do ensino superior. O outro capítulo parte da gênese do ensino de jornalismo em oito décadas de existência e que possibilitaram a contribuição com o território a partir das inovações próprias deste segmento, embaladas por pedagogias emergentes para uma ambiência formativa em torno da dialogia educacional.

## 1 UNIVERSIDADE, UMA POTÊNCIA PARA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

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.

Darcy Ribeiro, 1969, p. 74.

A paráfrase que abre este capítulo é de autoria de Darcy Ribeiro, um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), ao lado de Anísio Teixeira. Em análise sobre o papel das universidades durante seu exílio na Argentina, ele escreveu *Uma Universidade Necessária*. Criada em 1962 na recém-inaugurada 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). Antes disso, a criação de uma universidade passava pela aglutinação de instituições existentes, muitas centenárias que foram criadas após a vinda da Família Real Portuguesa<sup>19</sup>, em 1808.

O Decreto 14.343/1920 criou a primeira universidade brasileira como Universidade do Rio de Janeiro<sup>20</sup>, que se tornaria Universidade do Brasil (UB), em 1937, e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1966, quando a rede recebeu a alcunha “universidade federal”. Em meio à centralidade do sistema superior, surgiram duas iniciativas inovadoras na década de 1930 – a Universidade de São Paulo (USP), na capital paulista, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), na capital federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e extinta em 1939 pelo governo federal, indo seus cursos para a UB.

Como uma universidade semente, um protótipo de universidade cidadã e uma 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, que se instaurou na Argentina, em 1918, e aos princípios democráticos desencadeados pelo movimento

<sup>19</sup> O Período Napoleônico é marcado pela disputa entre França e Inglaterra, desencadeado pelo desentendimento entre França e Portugal criado com o Bloqueio Continental, fato que levou à saída da Coroa Portuguesa.

<sup>20</sup> A Lei nº 378/1937 estabeleceu ampla reforma no sistema educacional brasileiro pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, que criou a Universidade do Brasil pela reunião da Universidade do Rio de Janeiro e Universidade Técnica Federal; este documento também alterou o nome do Ministério da Educação e Saúde (criado como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930; tornado Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1953; desde 1995 é exclusivo da Educação, embora conserve a mesma sigla) e criou o Inep como Instituto Nacional de Pedagogia (no ano seguinte passou a ser Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

estudantil de maio de 1968, em Paris, França. Sua proposta pautava-se na autonomia, democratização e 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 e o projeto UnB sustentam uma educação superior como bem público e direito humano, acompanhando o movimento da Organização das Nações Unidas (ONU), que criou, em 1946, um órgão voltado para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, instituiu o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966, e passou a realizar a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998, 2009 e 2022). Em seu artigo 29º, 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, em consonância com sua missão no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Entre as décadas de 1950-60, um grupo de intelectuais brasileiros, dentre os quais Anísio, Darcy e Paulo Freire, lutaram por políticas educacionais e culturais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática no país. Antes mesmo da criação da Unesco, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) sinalizava para a escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória para todos<sup>21</sup>, com integração entre teoria e prática. Entre os pioneiros, Anísio se inspirava nas ideias do norte-americano John Dewey, que escreveu *Democracia e Educação*, em 1916. Estes dois movimentos apontam 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 Vieira<sup>22</sup>, 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

---

<sup>21</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova contribuiu para que a Constituição Federal de 1934 assumisse a educação como um direito de todos, desenrolando-se, em seguida as reformas nos sistemas secundário e universitário entre 1934 e 1945. De centralizado, o sistema educacional concedeu maior autonomia aos órgãos estaduais e municipais apenas com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961; entretanto, a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades seira assegurada apenas em 1968 com a reforma universitária, que estabeleceu um modelo organizacional único para as públicas e privadas.

<sup>22</sup> 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).



contatos e sem escolas. A discussão está em sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), reelaborada em *Educação como Prática da Liberdade* (1967). É daí que vem sua discussão sobre a “cultura do silêncio” para compreender a pessoa que se torna expectadora da realidade histórica, não conseguindo chegar à 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, isto é, tornou-se silenciada pelo emudecer de sua voz ou pela ceifa de sua vida diante de suas queixas ou por aderência do oprimido (Freire, 1967, p. 66).

Como os lugares são portadores de lutas históricas que os levam a novos significados, os serviços educacionais oferecidos por uma Instituição de Ensino Superior (IES) reposicionam o lugar, propiciando a seus habitantes possibilidades utópicas de transformação de sua própria realidade socioeconômica. 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 permanência, ou pela contribuição dos cursos. No caso dos cursos de jornalismo, os serviços de mídia potencializam a centralidade na rede urbana, reconfigurando o mercado jornalístico regional, atraindo e expandindo inovações relacionadas em veículos jornalísticos pela imprensa, emissoras de rádio e de televisão, e na internet como expressão de inovação tecnológica com repercussão social.

Com a chegada da tipografia<sup>23</sup> trazida pela Família Real, o jornalismo moderno surge, no século 17, atrelado ao imaginário ibérico, francês e inglês e passando pelas fases de proto-história, de imprensa controlada e de imprensa independente. Até meados do século 20, a imprensa teve influência de bacharéis em Direito e de beletistas formados em Letras, mas seu parque gráfico se modernizaria apenas a partir da década de 1970 (Dias, 2018, p. 16-17). Para Marques de Melo (2006, p. 78-88), as fases pelas quais passou a imprensa estão ligadas a fatores socioculturais que acompanham o desenvolvimento socioeconômico e revitalizam sua função social, deixando de ser canal da classe dominante para se abrir aos trabalhadores.

No imaginário coletivo da profissão, a repercussão dos valores de uma elite dominante comparece até hoje nas práticas jornalísticas. Ao lado desta história colonizadora, apareceram vozes dissonantes surgidas nas brechas da comunicação hegemônica (imprensa alternativa, sindical ou popular), tendo os cursos como protagonistas na sociedade para além da única forma de pensar e de saber. Isto pode ser revertido pela pluriversidade (pluralidade e diversidade) dos

---

<sup>23</sup> De acordo com Marques de Melo (2006, p. 78) houve inúmeras tentativas para implantar a tipografia no período colonial: em Recife pelos holandeses (1642), no Paraná pelos jesuítas espanhóis (1700), em Recife por impressor anônimo (1706), no Rio de Janeiro por Antonio Isidoro da Fonseca (1749), na Bahia em fábrica de cartas de jogar (1770) e em Minas Gerais pelo padre Viegas de Menezes (1807).

grupos subalternos em troca de saberes que alimentem a força de resistência frente a contextos hegemônicos em distintas temporalidades, espacialidades, tecnicidades e sensorialidades. Nos próximos tópicos, buscamos compreender a historicidade das instituições e de seus cursos nos territórios e como sua presença como agente de transformação de territórios vulneráveis é sinalizada nos projetos pedagógicos. Da criação do sistema educacional brasileiro às políticas públicas e às ações afirmativas, demonstramos o percurso histórico que contribuiu para que a universidade se tornasse inclusiva, além de perceber seu espraiamento pelo país, o que fomenta ações capazes de fazer do lugar um território educativo.

### **1.1 Políticas públicas possibilitam acesso ao ensino superior**

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 19, as instituições de ensino superior prestam serviços educacionais em nível de graduação e de pós-graduação e 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, as 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 financiamento provém da cobrança de mensalidades, de fontes diretas ou indiretas (isenções fiscais, previdenciárias e renúncia fiscal ou financiamento estudantil), podendo ser instrumento de políticas públicas. Na esfera pública, com recursos federais, estaduais e municipais ou de agências de fomento, legislado por instrumentos legais aprovados pelo poder legislativo.

Desde os anos sessenta, o sistema de ensino superior vem se consolidando no país com a criação de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas nos estados, com política que abrangia a formação de recursos humanos, 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, vêm crescendo as instituições privadas e as confessionais, sendo que o impulso maior se deu com o artigo 206 da Constituição e com a LDB, que garante o direito à educação em igualdade de oportunidades de acesso e 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 *campi* e cursos, elevação da taxa de conclusão, da relação

aluno/professor e do 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 o ingresso universitário, as instituições estaduais tomam parte destas políticas com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, Decreto nº 7.234/2010; e PNAEST, Portaria Normativa nº 25/2010) destinados a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir sua permanência e diminuir a evasão de estudantes.

As instituições privadas e comunitárias contam com o 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 pelo Programa Bolsa para Todos (Prouni), Lei nº 11.096/2005. Criado pela Lei nº 10.260/2001 e reestruturado em 2010 e 2016, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) realiza empréstimos com taxas de juros baixas e longo período de carência e amortização.

Entre 1995 e 2015, o número de matrícula havia crescido 236% em cursos presenciais e a distância com taxa de crescimento de 11% nas 53 IES federais do Reuni que elevou para 90,1% o número de matrículas (Neves; Martins, 2016; Almeida Filho, 2010). Nos últimos dez anos, o número de matrículas cresceu 23,7% na rede federal, 4,8% na estadual, e reduziu em 58,7% na municipal. Conforme o Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é a primeira vez em 43 anos de estatísticas que o número de matrículas se aproxima de 10 milhões de estudantes, sendo que 7,3 milhões estão na rede privada que teve um aumento de 6,6%, em 2022 (INEP, 2023).

Das 23 milhões de vagas disponíveis em 2022, apenas 4,7 milhões foram preenchidas, estando 40% delas ociosas em universidades públicas e 80% nas privadas. Por mais que seja preocupante, há variáveis a serem consideradas, como uma possível oferta irreal no e-MEC ou indicar rápida saturação do mercado profissional regional, necessitando que se considere para sua análise a centralidade dos centros urbanos, os fluxos imediatos e intermediários entre as regiões e o mercado profissional. Até porque existem estudantes em potencial que estão fora do ensino médio (32,3%) e das instituições (80%) entre aqueles de 18 a 24 anos, o que se torna um desafio ao ensino superior, mas do que lamentação, visto que esta realidade pode levar a identificar as razões envolvidas com práticas extensionistas nos territórios.

Ao longo de sua história, o ensino superior teve sua expansão atrelada ao planejamento educacional governamental com medidas e programas e à lógica de demanda e oferta. Grande crescimento teve início no início da década de 1980, depois no final de 1990 com a estabilidade

econômica do Plano Real, o que diversificou o perfil dos estudantes, dentre eles jovens de baixa renda. Com as políticas afirmativas, negros, pardos, indígenas, de escola pública e pessoas com deficiência chegam às instituições, reduzindo as desigualdades e tornando-as mais inclusivas com a Lei de Cotas e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – PCD (Lei nº 13.146/2015).

Com os dez anos da Lei de Cotas, o número de matrículas de estudantes negros/pardos e indígenas aumentou significativamente, segundo dados do IBGE e Inep, entre 2009 e 2021. A variação das matrículas foi de 529,4% para pretos (saiu de 121.762 para 766.374), de 662,8% para pardos (de 435.075 para 3.318.933) e de 757% para indígenas (8.411 para 72.086). O Censo de 2021 indicou que das quase 68 mil matrículas PCD, é grande o número de estudantes com transtorno global do desenvolvimento (4.018) e deficiência intelectual (7.141), ao lado das deficiências física (20.206), visual (20.172), auditiva (7.910), cegueira (3.482), surdez (2.592), surdo-cegueira (318) e de altas habilidades (2.146).

Os efeitos do Reuni foram sentidos até 2014 quando passaram por estagnação com a queda orçamentária, entre 2015 e 2017, agravada com a Emenda Constitucional 95, que impôs um teto para os gastos em educação que limitou a participação da educação no Produto Interno Bruto (PIB). A estagnação se iniciou justamente nos primeiros anos do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) 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. Entretanto, os dados dos censos do ensino superior revelam que 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, sendo 32,6 bilhões somente em 2019, o que afeta o ensino superior com subfinanciamento, corte de bolsas e esvaziamento dos investimentos em pesquisa. Processo que também afetou as instituições privadas, pois o número de novos contratos do Fies diminuiu drasticamente. Para suspensão desta medida, a sociedade civil se mobiliza, motivada pela 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 crianças e adolescentes à miséria e à fome (sem merenda escolar).

Estas instituições são afetadas pelos fluxos que cortam a rede urbana, promovendo maior ou menor grau de centralidade entre centros urbanos e a resignificação dos 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), conforme Regic 2018. Seu grau de centralidade é medido pela capacidade de atrair estudantes

e pela gama de cursos em distintas áreas do conhecimento (REGIC, 2020, p. 100), trazendo beneficiamento aos cursos e à sociedade que passam a contar com um profissional capacitado, ético e empreendedor disposto a contribuir com as dinâmicas localizadas em seu comando local, regional ou metropolitano.

Com base nos dados do Censo 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 cidades (IBGE, 2020, p. 101-102). Em relação ao tamanho, utilizou uma escala de 1 e 7, e para a diversidade no ensino de graduação, os tipos de cursos foram distribuídos 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, Minas Gerais e Santa Catarina que têm maior presença no interior. A maior diversidade se concentra em 271 grandes centros (classes 1 a 3), seguida por 351 centro que apresentam características intermediárias (classes 4 a 6) e 409 unidades com baixa diversidade, isto é, com uma ou duas áreas do conhecimento (classe 7).

Ao estudar a interiorização da indústria de mídia e sua concentração espacial e de propriedade, Deolindo (2019, p. 67) afirma ser necessário a identificação midiática que propicia o aumento dos fluxos e contrafluxos informativos e noticiosos, além da destinação dos espaços a movimentos que defendam a comunicação democrática e apoiem políticas e iniciativas sustentáveis para atender as necessidades informacionais das diferentes regiões. Isto sinaliza para a proposição de iniciativas jornalísticas independentes que contribuam para a eliminação de desertos de notícias ou das regiões de sombra e silêncio presentes em determinadas regiões.

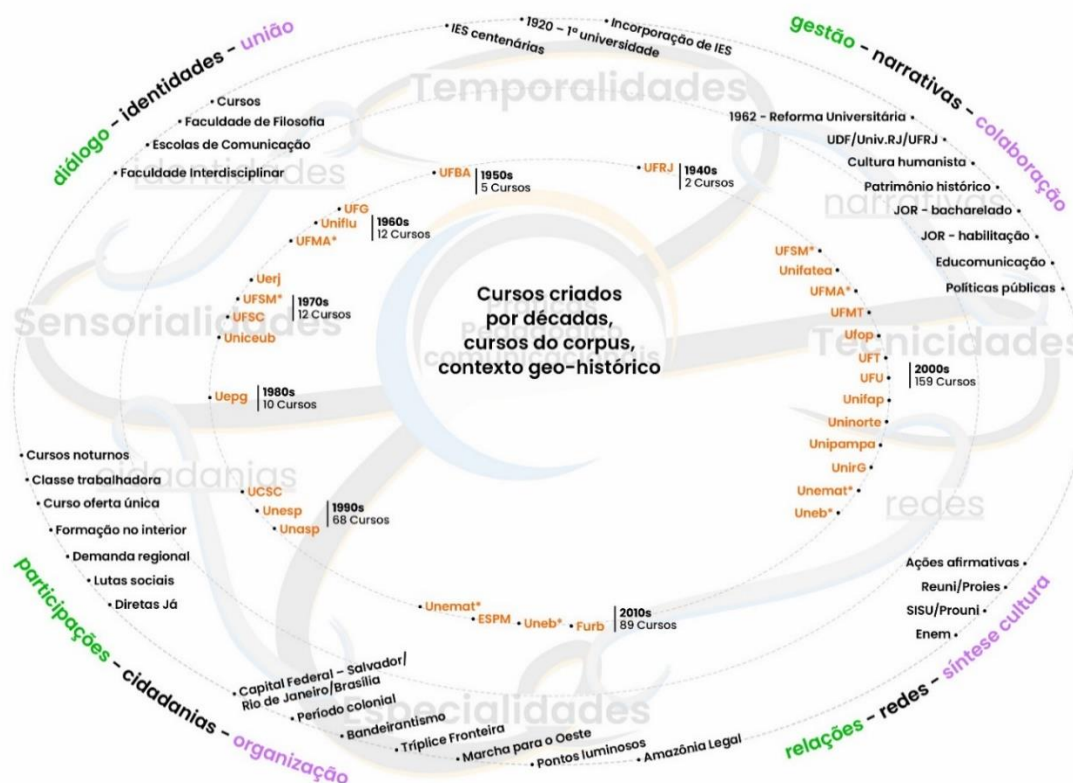
## **1.2 Cidades-sedes, instituições e cursos: territórios educativos**

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 dito “progresso”, enquanto presenciava resistência popular nos espaços banais e hegemônicos. Compreender os aspectos históricos, geográficos e sociais no espaço-tempo possibilita encontrar brechas que apontem a resistência de nativos, migrantes e imigrantes no território usado e reconhecer no cerne das instituições, muitas surgidas da luta popular, a história da cidade, do povo e da nação. No capítulo “Território, lugar e tecnologia: espaços de apropriação”, contextualizamos o espaço

geográfico centenário ou contemporâneo destas cidades-sede, passando pelo período colonial e pelas políticas de povoamento do interior do país.

Com um recorte para as instituições deste *corpus*, nosso olhar se volta para territórios educativos agraciados com os serviços educacionais oferecidos por elas e pelos cursos de jornalismo, conforme ilustrado na aplicação do mapa das mutações (Figura 2). O contexto histórico de criação<sup>24</sup> dos primeiros cursos na década de 1940 foi precedido por sua gestação na década anterior – o curso da Universidade do Distrito Federal (UDF), transferido para a Universidade do Brasil (UB) e incorporado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo. Logo, houve espraiamento por novas cidades nas décadas seguintes, assim como outros se instalavam em lugares já contemplados – assim o número de novas cidades crescia: três cidades em 1950 (5 cursos), nove cidades em 1960 (12 cursos), 27 cidades em 1970/80 (38 cursos), 38 cidades em 1990 (68 cursos), 55 cidades em 2000 (159 cursos) e 17 cidades em 2010 (89 cursos).

Figura 2 – IES e cursos no mapa das mutações contemporâneas



Fonte: Elaboração própria com dados do e-MEC e do referencial teórico.

<sup>24</sup> Vale salientar que estes dados estão contidos na plataforma e-MEC, mas para identificar a data de criação dos cursos, recorreremos ao PPC do Curso, para averiguar possíveis inconsistências. Um exemplo disso é o Curso da instituição da pesquisadora, 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.

O mapa das mutações contemporâneas ilustra a incidência de fenômenos e processos sobre as instituições e cursos, desafiando sua missão institucional. Entre as temporalidades e as espacialidades, aspectos geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais foram decisivos para que as universidades nascentes incorporassem instituições existentes. Neste sentido, é possível ver o movimento das tecnicidades e das sensorialidades revelando a ação governamental que facilitou o acesso ao ensino superior e das instituições em vista de uma educação de qualidade que atenda às demandas sociais e regionais. Esses processos são interseccionados pelos eixos nas mediações de identidades e cidadanias nas lutas sociais da população trabalhadora ou sem acesso ao ensino superior na região. As narrativas e as redes delineiam o percurso desta formação com estratégias legais e educacionais.

O projeto pedagógico faz a contextualização histórica das instituições e de seus cursos em meio aos aspectos geográficos, históricos, sociais e econômicos, que passamos a observar em três agrupamentos: “da Caatinga aos Pampas”, numa aproximação desde o período colonial no grupo Nordeste/Sul; “Amazônia Legal” no Norte/Centro-Oeste, que passou pela Marcha para o Oeste e pelos processos de colonização do século 20; e o protagonismo do Sudeste em “pontos luminosos”, inseridos na modernização, industrialização e urbanização. Se num primeiro momento isso poderia causar estranheza, visto que não considera os quatro Brasis (Santos; Silveira, 2020), este agrupamento é didático, cuja intencionalidade inicia-se na releitura que fizemos ao aproximar a experiência colonizadora do Nordeste e do Sul, e a região Amazônica, colonizada por essas duas regiões.

### 1.2.1 Da Caatinga aos Pampas: IES Nordeste/Sul

As instituições nordestinas e sulistas trazem um lastro centenário remontando ao período colonial e aos embates na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Uruguai, sendo que algumas resultam da incorporação de outras existentes (UFBA, UFMA, UEPG, Furb) ou da mobilização e luta popular na Bahia, Maranhão, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O curso da UFBA (1949) é pioneiro entre os cursos dessas instituições, tendo sido o terceiro implementado no país. Os cursos de jornalismo da UFMA e UFSC foram criados em 1970 em São Luís e em Santa Maria (os cursos em Imperatriz e em Frederico Westphalen foram criados em 2006, respectivamente). Em 1979 foi criado o curso da UFSC e em 1984, o curso da UEPG. Criado em 2002, o curso da Uneb (Seabra também oferece o curso desde 2013) está localizado no

arranjo populacional Juazeiro/BA-Petrolina/PE. O curso da Unipampa (2007) teve apoio da UFSM e o da Furb (2013) surgiu com as novas DCN.

Historicamente, as três instituições do Nordeste apresentam marca centenária e grande interlocução com o território. Criada em 1966, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) implementou programa de interiorização que levou à instituição do campus de Imperatriz, em 1978. Tendo sido criada em 1983 e atendendo a 24 *campi*, a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) se volta para as comunidades locais, indígenas e quilombolas nos territórios baiano e pernambucano. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), criada em Salvador em 1947, reivindica para si o título de primeira do país por ter assumido a Universidade da Bahia (1946-1950) que incorporara escolas centenárias e unidades públicas e privadas de ensino superior<sup>25</sup>.

As duas instituições baianas se comprometem 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). 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.

Enquanto o curso da UFBA passou por três estágios (complementação curricular a graduados, curso de jornalismo após a reforma universitária de 1962 e habilitação em 1969), estando com um currículo que amplia as conexões entre a academia e a realidade regional, o curso da Uneb já nasceu com a denominação de Jornalismo em Multimeios, desenvolvendo abordagens contextualizadas, flexíveis e interdisciplinares para atender à região.

As instituições paranaenses, catarinenses e sul-rio-grandenses conservam relação com a história de seus estados. Instalada no centro oriental do Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (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 estabelecida em princípios democráticos que forme indivíduos éticos, críticos e criativos. Seu curso adquiriu efetividade na primeira década com ações de extensão universitária com foco nas demandas que chegavam e que o tornava reconhecido (Gadini, 2021, p. 28).

---

<sup>25</sup> 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.



Em 1960 nascia a Universidade Federal de Santa Catarina compromissada com uma formação profissional atrelada à reflexão crítica e solidariedade nacional e internacional para a construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. Desde 1953, lutas por uma instituição de ensino superior na região<sup>26</sup> levaram à criação da Universidade Regional de Blumenau (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 vinculado ao segundo currículo mínimo após cinco anos de debate e o segundo às novas diretrizes curriculares em processo de implantação, mas aprovado em suas instâncias desde 2002 e sonhado desde o final dos anos noventa.

No interior do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal dos Pampas (Unipampa) foram criadas, respectivamente, em Santa Maria e em Bagé, em 1960 e 2008. Como primeira universidade federal criada 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 fronteiriça, criada após 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 por parte dos grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino, é um direito (UNIPAMPA, 2022). Seu curso de jornalismo está na cidade de São Borja, distante 200 km (Ijuí) e 300 km (Santa Maria) da formação jornalística mais próxima.

### 1.2.2 IES do Sudeste em pontos luminosos

As dez instituições do Sudeste estão nas capitais São Paulo (ESPM) – e em seu arranjo populacional com São Caetano do Sul (UCSC) – e no Rio de Janeiro (UFRJ e Uerj), além do interior dos estados fluminense (Campos dos Goytacazes/Uniflu), paulista (Bauru/Unesp, Lorena/Unifatea e Engenheiro Coelho/Unasp) e mineiro (Ouro Preto/UFOP, embora o curso de jornalismo esteja em Mariana; e Uberlândia/UFU).

A mais antiga é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada em 1920 com a incorporação de instituições centenárias. Na mesma cidade e com a fusão de outras já

---

<sup>26</sup> 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, pois não havia apoio interno, foi criada a faculdade em Joinville, incorporada mais tarde à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

existentes, uma lei municipal de 1950 cria a Universidade do Distrito Federal<sup>27</sup>, 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 1968 a partir da fusão de três faculdades, é mantido pela Fundação Cultural de Campos, entidade jurídica de direito, que tem por missão a formação e especialização de profissionais com competência em suas áreas de atuação, responsabilidade social, ética, respeito à diversidade e desenvolvimento sustentável.

Com feições populares no atendimento a estudantes da classe trabalhadora e com extensão voltada para melhorar as 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 seus moradores expulsos pela especulação imobiliária). Pioneira na implementação do sistema de reservas de vagas no vestibular (Lei nº 3.524/2000 do sistema de reserva de vagas em seu vestibular), antes doze anos da Lei de Cotas, uma 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 Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), criada em 1951 por um grupo de publicitários e empresários de mídia, e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (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 também nas unidades do Rio de Janeiro e de Porto Alegre, com autonomia gerencial. Em parceria com a prefeitura, a USCS dispõe o Programa Capacita São Caetano para o aprimoramento profissional dos moradores e trabalha 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-Já<sup>28</sup>, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) iniciou campanha para a adoção de formas mais democráticas de gestão e para fortalecer sua identidade como universidade voltada para atender aos apelos das comunidades do interior, ocasião em que incorpora novos espaços, dentre os quais sua sede em Bauru (1987). Por decisão da Secretaria

---

<sup>27</sup> Distinta da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada e extinta entre 1935 e 1939.

<sup>28</sup> Movimento popular que reivindicava a tradição democrática interrompida no país pela ditadura militar (1964-1985) pedindo eleições diretas para presidente da República.

Estadual de Educação de São Paulo, sua criação em 1976 é marcada pela incorporação de instituições criadas entre 1950/60 que estavam 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, o Centro Universitário Teresa D'Ávila (Unifatea), criado 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, o Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) atua com atividades assistenciais desde 1915.

Da efervescência cultural da centenária Mariana à desenvolvida Uberlândia, foram incorporadas instituições existentes, inclusive centenárias<sup>29</sup> à criação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e à federalização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1969 e 1978, respectivamente. 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, a Ufop instalou o campus 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 demais cursos, duplamente o mais antigo é o da UFRJ, criado nesta instituição em 1948, mas gestado nos anos trinta. Incorporaram os currículos mínimos os cursos da Uniflu (1965), da Uerj (1971) e da Unesp (1984). Na Unesp, o então curso de Comunicação Social Polivalente, de 1974, se converteria em Curso de Comunicação Social com habilitações, dentre as quais a de Jornalismo, habilitação 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.

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 levam a transformar as ideias dos alunos em negócios. Na UFRJ, a atenção para com grandes

---

<sup>29</sup> 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).

corporações midiáticas e organizações volta-se para a democratização da mídia que leva à produção de conteúdo alternativo, a veículos de comunicação comunitária e a 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 do curso que conjuga ações mercadológicas, corporativas e de educação corporativa na formação de “líderes capazes de transformar negócios e desenvolver o país” (ESPM, 2021). Ao articular conhecimento teórico, prático e metodológico da educação, o curso atua na formação de um cidadão crítico, reflexivo e com fundamento educacional com ações educacionais como forma de intervenção e espaço comunicacional-educativo, político e problematizador que cria espaços abertos e criativos e projetos colaborativos (UFU, 2015).

### 1.2.3 Na Amazônia Legal: IES Norte/Centro-Oeste

A repercussão internacional da região amazônica, “o pulmão do mundo”, se intensifica com as constantes queimadas que deterioram seus biomas e a seca de rios que afeta o transporte fluvial. Neste cenário estão instituições que se instalaram no contexto da Marcha para o Oeste (UFG, em 1960; Uniceub, em 1967), da colonização nas décadas de 1970 (UFMT, Unemat) ou mais recentes (UnirG, Unifap, UniNorte e UFT). Estão em cinco capitais (Brasília, Goiânia, Palmas, Manaus e Macapá) e em três cidades que se localizam no “interior do interior do Brasil” (Barra do Garças, Tangará da Serra e Gurupi). Exceto Brasília e Goiânia, estas instituições participam da Amazônia Legal, tendo vínculos com o período colonial (litoral norte), com as expedições bandeirantes (interior do país) e com o povoamento que se intensificou após a instalação do Distrito Federal em meados da década de sessenta.

No Norte, as autarquias federais estão em Palmas e em Macapá, a municipal em Gurupi e a privada em Manaus. A Universidade de Gurupi (UnirG) surgiu em 1985. Visando ser fonte geradora de saberes e práticas nas diversas áreas do conhecimento a fim de contribuir com o desenvolvimento regional amazônico, a Universidade Federal do Amapá (Unifap) foi criada em 1986, após a experiência do núcleo de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) instalado na década de setenta. Como resultado da incorporação de cursos da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins, criada em 1990), a Universidade Federal do Tocantins (UFT)

foi criada em 2000, após intensa luta popular que levou à sua implantação em 2003. O Centro Universitário do Norte (UniNorte), criado em 1994, a partir do Instituto Manauara de Ensino Superior e Instituto Amazonense de Ensino Superior<sup>30</sup>, é vinculado ao Grupo Ser Educacional.

Como polo de desenvolvimento regional com produção de conhecimento de qualidade e com ações, a Unirg desenvolve ciência e 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 – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Logo após a inauguração da capital federal, o Centro de Ensino Unificado de Brasília (Uniceub) surgiu ofertando cursos noturnos para atender à população trabalhadora. Com recursos do Reuni para reestruturação de seus campi, recursos humanos e materiais, a UFG tem origens que remontam à luta popular que incorporou escolas existentes e contou com 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 dos Reuni<sup>31</sup>.

Estando em quase 50 municípios com *campi* universitários, núcleos pedagógicos e polos EAD que ofertam ensino superior com entrada contínua ou sob demanda, a Unemat foi criada como autarquia municipal na cidade de Cáceres, em 1978, e tornou-se estadual, em 1985, e universidade, em 1993. Com este perfil movente, muitos de seus cursos são oferecidos em

---

<sup>30</sup> Como não tivemos acesso ao PPC, 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.

<sup>31</sup> É importante frisar que o 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.

parceria com os municípios para capacitar o mercado de trabalho regional, como ocorreu com as ofertas especiais de jornalismo em Alta Floresta (2013-2016) e em Rondonópolis (2021-2024) a 790 km e 220 km da capital, respectivamente. Ao sair de uma cidade pequena com 17 mil habitantes (Alto Araguaia) para outra com mais de 100 mil habitantes (Tangará da Serra), após dez anos de sua 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 nas décadas de sessenta (UFG, 1966) e setenta (Uniceub, 1973;) 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, destacamos o foco em jornalismo de dados na matriz do curso da Unirg, a profissionalização do mercado de mídia local em vista dos espaços de atuação de jornalistas com perfil empreendedor e em projetos sustentáveis na Unifap e a formação realizada pela UFT 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. Ainda 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.

### **1.3 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 com novas maneiras de estar junto em múltiplos territórios. A narrativa capitular partiu de três elos regionais para uma abordagem comparativa: características geo-históricas, pontos luminosos e Amazônia Legal para referendar 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 a todos os 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, considerando 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 do espaço banal, as instituições contribuem para que estes digam sua palavra e realizem ações que eliminem territórios vulneráveis, desertos de notícias e regiões de sombra e de silêncio nestas macrorregiões. Em relação ao pioneirismo, a UFBA, a Ufop e a UFRJ podem ser consideradas instituições centenárias, pois carregam 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). Outros foram criados no contexto das diretrizes curriculares, na discussão das primeiras (Unesp, USCS, Unasp, Unitins, Unirg, Unifatea), após sua aprovação (UFT, Unifap, UFMT/Araguaia, Unemat, Ufop, UFU) ou das novas diretrizes após a divulgação pela 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, o que levou à sua revisão, em 1984, respectivamente.

Ao passar por embates históricos, estes cursos presenciaram a exigência e a queda da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional e estão sempre em busca de novas estratégias. Preocupados em oferecer respostas transformadoras às demandas local-regionais, há quem busque implementar práticas pedagógico-comunicacionais no currículo por meio de ações educacionais (UFU, Unifatea, ESPM, Uneb).

Para o atendimento de uma população trabalhadora, nove cursos são oferecidos à noite, mas há ofertas matutinas (7), vespertinas (4) e integrais (6). Os coordenadores informaram que 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 *campi* estão um pouco afastados do centro da cidade (Santa Maria, Macapá, Bauru, Barra do Garças e Tangará da Serra) e um 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 pelo que sua instituição dispõe como estrutura organizacional. Não foi possível identificar a vinculação de

12 cursos, estando 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).



## 2 CURSOS COMO ECOSISTEMAS FORMATIVOS JORNALÍSTICOS

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, 2012.

*A educação é uma forma de intervenção no mundo.* Este é um dos 27 saberes proferidos por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, meta para um ensino de jornalismo de cunho emancipatório no território educativo. Com fundamentação nas ações dialógicas e na intervenção para a pronúncia no mundo (Freire, 1983, 2018a, 2018b, 2018c), os cursos alcançam maior grau na melhoria das relações no ecossistema formativo enquanto desenvolvem as competências, habilidades e atitudes do egresso para o exercício profissional e responsabilidade social do jornalismo. Com práticas pedagógico-comunicacionais e seus indicadores educomunicativos, é possível ampliar as estratégias comunicativas de ações de diálogo, as participações de protagonismo, a gestão da comunicação compartilhada e as novas relações.

Atenta à realidade social injusta e desigual, que demanda por cidadãos ativos, a práxis de Milton Santos, Jesus Martín-Barbero e Freire impulsiona a dimensão dialógico-cidadã nos espaços formativos, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando formar o jornalista para o desvelamento do contexto sociocultural. Com programas de extensão, os cursos podem propor ações numa concepção bancária ou dialógica, isto é, como algo acabado em benefício de algo ou construído na coletividade com trocas colaborativas e participativas com os sujeitos do lugar e que aprimoram as práticas jornalísticas. *Comunicação ou Extensão* (Freire, 1983) ampara esta última forma, por possibilitar a abertura a distintos saberes e cosmovisões, muitas vezes negados por uma lógica colonialista.

Buscando contribuir com o desenvolvimento do território para dirimir dilemas sociais, os cursos atendem ao que preconizam as diretrizes curriculares e extensionistas, com seus atores que realizam práticas educativas, comunicativas e cidadãs, preocupadas com a plenitude do cidadão no lugar (Martín-Barbero, 2014a; Santos, 1987). Seguimos neste processo dialógico com *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, além das outras duas, para a

pronúncia do mundo, tendo a educação como reinvenção no comum partilhado do pensamento comunicacional e da prática jornalística no saber e diversidade cultural (Sodré, 2012, 2014).

No imaginário da Comunicação e do Jornalismo, há lógicas colonialistas instaladas que ignoram outros saberes com seu saber-poder, precisando ser descolonizadas para uma agenda de resistência com ações mobilizadoras (Dias, 2020; Albuquerque, 2022; Escudero; Santana, 2022). Para estes autores, além da ruptura epistemológica dialógica, orgânica e plural, um certo distanciamento pode aferir o *modus operandi* de agente colonizador do jornalismo e entender como elas se manifestam no contexto do processo da produção e distribuição do jornalismo, para que as ações fortaleçam a participação comunitária em redes e diálogos interculturais, promovam vínculos culturais e gerem conteúdo informativo equitativo. Isso propicia que o fenômeno comunicacional seja assimilado, não só pelo jornalismo, mídia e tecnologia, mas também nos processos, práticas e experiências de cultura (Rincón, 2018, p. 66).

No âmbito latino-americano, estas discussões tomam força com a perspectiva decolonial que busca a descolonização nas 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). Por meio do giro decolonial<sup>32</sup>, este movimento de resistência teórico-prática, político e epistemológico repensa os saberes negados como pluriverso (Escobar, 2016) em territórios de r-existência subalternizados (Anzaldúa, 2016) a partir da ecologia de saberes que integra ciência, experiências sociais e distintas visões de mundo (Souza Santos; Menezes, 2009), da problematização da colonialidade do saber-poder comunicacional nas lutas dos sujeitos subalternizados e nas coordenadas epistemológicas (Maldonado, 2016), tendo o diálogo como facilitador das mediações sociais, políticas e comunicativas (Walsh, 2005, 2007, 2017, 2023) e do giro multiterritorial/descolonial nas relações de saber-poder (Haesbaert, 2021).

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 passe pelo cânone do pluriversal, não mais pelo universal global, para que as ações e as lutas de r-existências de grupos subalternos sejam vivenciadas por meio de epistemologias que enfrentem o saber-poder instaurado e estejam abertas a outras

---

<sup>32</sup> O termo foi utilizado pela primeira vez por Nelson Maldonado-Torres em uma conferência ocorrida em Berkeley, Califórnia, EUA, em 2005.

cosmovisões como afirmação de identidades que repensam o lugar de fala e o espaço de expressão de sujeitos, de seus saberes e de suas ecologias culturais.

Em sua história, a comunicação latino-americana apresenta um passaporte para a cidadania com postura crítica e compromisso transformador e político-contestatório (Marques de Melo, 1985, p. 11; Villanueva, 2016, p. 142), aproximando-se da prática decolonial, um aspecto que consideramos fundamental para a formação jornalística com dimensão dialógico-cidadã. Dentre os saberes aqui produzidos, temos a teoria da comunicação de Martín-Barbero (de Luiz Beltrão, Muniz Sodré, dentre outros) e a educomunicação, uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020). Complementando o ângulo pretendido, o giro multiterritorial/descolonial ajuda a apreender os discursos das relações de poder marcados pelas condições geográficas da existência e das trajetórias de deslocamentos do aprendizado para traduzir, avaliar e incorporar outros valores e outras visões de mundo (Haesbaert, 2021, p. 45).

Conscientes de que é preciso descolonizar saberes e práticas por meio de uma postura dialógica equitativa, nosso olhar se volta para os cursos a partir da dimensão do pluriverso e da multiterritorialidade dos sujeitos envolvidos. Outros modos no ecossistema formativo levam os sujeitos a atuarem com foco na justiça social e na ação cultural de emancipação no jornalismo (Oliveira, 2017) e em uma prática jornalística cidadã com competências educacionais que agreguem em suas produções a coparticipação e coautoria dos sujeitos do lugar (Pitanga, 2020; Ferreira, 2022), demonstrando pluridiversidade e multiterritorialidade.

Atuando em veículos hegemônicos ou contra hegemônicos, a pedagogia do jornalismo forma um profissional capaz de integrar teoria e prática, entender a atividade jornalística como disciplina e prática profissional e a formação de profissionais críticos e competentes, criativos e capazes de transformar a realidade (Meditsch, 1992, 1997, 2002, 2017). Em seu processo formativo, o egresso percebe que o jornalismo é uma atividade criativa para a construção do mundo em notícias (Traquina, 2001, p. 22) que se faz no encontro de diversos discursos e de fontes num mesmo suporte material (Charron; Bonville, 2016, p. 31), exigindo dele compreensão do viés ideológico para incorporar uma pluralidade de fontes.

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. Nele, há mundos interrelacionados para a construção da notícia (real, do acontecimento e do fato), sendo que o mundo possível é o “mundo narrativo construído pelo sujeito enunciativo” (Rodrigo-Alsina, 2009, p. 303). Ao propor o jornalismo como uma

cartografia moderna, Kovach e Rosenstiet (2003, p. 31) afirmam que as informações fornecidas pelo jornalismo levam os cidadãos a “serem livres e se autogovernarem”, também a criar mapas para que eles naveguem pela sociedade (p. 249).

Como espaço primordial para o fomento de estratégias comunicacionais, o ecossistema formativo jornalístico propicia processos participativos e colaborativos para que os sujeitos construam suas identidades enquanto transitam por múltiplos territórios e assumem diferentes papéis (familiar, organizacional, social, acadêmico). Professores, estudantes e comunidade se alternam como mediadores e aprendizes na essência dialógica de corpos-território em interação. Nosso foco são os professores-coordenadores, sujeitos responsáveis pela mediação das práticas pedagógico-comunicacionais que atuam nos cursos com diálogo 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 e em múltiplas escalas local-regional, nacional e internacional em associações, grupos de pesquisas e entidades para aprimorar seu conhecimento em eventos, periódicos e 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 e poder constituídas em meio às tecnicidades e sensibilidades do sensório contemporâneo.

Este capítulo está organizado em sete tópicos. No primeiro, a discussão parte da gênese do ensino de jornalismo no mundo até sua implantação no país até seguirmos pelas oito décadas dos cursos oficiais, passando pelas experiências dos cursos avulsos e da legislação oficial que respalda esta história, dando ênfase aos processos inovadores do tripé universitário e amplitude à pesquisa e extensão jornalística. Como alternativa às pedagogias tradicionais, seguimos com as pedagogias emergentes optando pelas pedagogias freirianas para ecossistemas formativos jornalísticos que considerem a dialogia educacional e pedagogia do jornalismo em vista de lapidar em seus egressos a dimensão dialógico-cidadã.

## **2.1 Ensino de jornalismo, da gênese à atualidade**

A gênese do ensino de jornalismo no Brasil revela peculiaridades, desafios e influências norte-americanas nas primeiras matrizes curriculares, o que não seria problema se a influência não tivesse fluxo único e gerasse dependência em vez de interdependência (Dias P., 2018, p. 177). Seus 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). Seu marco originário é a tese sobre o fenômeno jornalístico, defendida na Universidade de Leipzig, Alemanha, por Tobias Peucer, em 1690; 300 anos depois, esta universidade inaugurou seu primeiro curso, em 1916.

A primazia foi da Universidade de Breslau, na Alemanha (atual Polônia), em 1806, seguida por outras experiências europeias (Escola Superior de Jornalismo, parceria com o 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*, na Virgínia, em 1869; *Kansas State College*, em 1873, que misturava jornalismo e tipografia; e das universidades de Missouri, em 1908, com uma tentativa, em 1898; e de Indiana, em 1911). Nos Estados Unidos, desde o século 19, Joseph Pulitzer, fundador da Universidade de Columbia, em 1912, defendia uma escola de jornalismo que se atentasse para o ensinamento da ética. Enquanto os modelos norte-americanos primavam pelo saber-fazer, o dos europeus, focavam na atividade intelectual, reflexão teórica e conhecimento interdisciplinar. Em 1921, Konstantin Novitski unificou as duas propostas para a formação científica, em Moscou, e nos anos de 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), em meio a iniciativas de cursos avulsos, livres e de extensão universitária<sup>33</sup> (1938-1947), desde o discurso do jornalista Gustavo Lacerda em defesa de uma escola de jornalismo, por ocasião da criação da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), à criação do primeiro curso por Anísio Teixeira (Decreto nº 5.513/1935). Transferido para a Universidade do Brasil, o curso foi recriado (Decreto nº 910/1938; nº .1131/1939) na Faculdade Nacional de Filosofia, abrindo caminho para o segundo curso oficial (Decreto nº 5.480/1943; 22.245/1946 e 24.719/1948).

O país acompanhava a repercussão internacional da Unesco que passou a disseminar o modelo norte-americano nos programas de formação de professores de jornalismo para países em desenvolvimento, financiados pelo Banco Mundial. Num evento de 1956, recomendou este

---

<sup>33</sup> De extensão universitária: concebido por Fernando Magalhães em 1932 e publicizado no ano seguinte, sem comprovação de sua implementação na Universidade do Brasil; cursos livres: em 1935, da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que seria mais tarde, a Universidade Cândido Mendes; em 1936, da Associação dos Jornais Católicos de São Paulo; e a partir de 1943, do Clube das Mulheres Jornalistas, fundado por Raquel Prado; e por correspondência a partir do curso da *La Salle University*, com tradução literal, o curso do Instituto Técnico-profissional foi planejado em 1932 e entrou em funcionamento a partir de 1942; e o de Vitorino Prata Castelo Branco foi adaptado com contextualização nacional, veiculado na Editora Castelo Branco com duração de um ano, a partir de 1945 (Dias, 2018).

ensino a professores de 25 países, e em 1962, a prioridade foram os países africanos. Equador e França receberam os primeiros centros formativos (*Centre universitaire d'enseignement du journalisme*, Universidade de Estrasburgo, 1957; *Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina* – Ciespal, 1959). Na África, as atividades se iniciam na África do Sul (1959) e na África Oriental e Central (1962), embora nos países de língua portuguesa se iniciaria apenas nos anos 2000. Com uma política internacional de colonização cultural com conteúdos políticos não explícitos (Ribeiro, 1969), nos anos 1980, a prática se intensificou com o Programa Internacional para o desenvolvimento da Comunicação (IPDC).

Acompanhando este movimento internacional que propunha renovação curricular com as publicações da Unesco (2007; 2010) que revisava sua atuação e propunha independência ao Jornalismo como área, o ensino de jornalismo no Brasil buscava caminhos, assim como na Europa e Estados Unidos<sup>34</sup>. Entre as duas DCNs (2002 e 2013), a sociedade se mobilizava com a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) que lançou o Programa Nacional de Estímulo à Qualidade do Ensino de Jornalismo, em 1997, e a Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (criada em 1995 como FNPJ e renomeada em 2016) com eventos e com a Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (a partir de 2007).

## 2.2 Oito décadas de ensino de jornalismo

Tanto os cursos avulsos quanto os oficiais foram inspirados nas técnicas de redação norte-americanas e surgiram como *lobby* de jornalistas-redatores do serviço público em busca de melhoria de sua remuneração (Meditich; Kronbauer, 2018). O projeto pedagógico da ABI apresentado ao I Congresso Brasileiro de Jornalistas, em 1918, ficou engavetado até os anos de 1930 quando passou por reformulações para incorporar as ideias da Universidade de Missouri. Gestado em quatro décadas, o curso superior foi protelado devido ao dissenso de empresários e jornalistas que viam a profissão como vocação (não precisava de capacitação). A peculiaridade em torno deste histórico revela que o primeiro curso foi criado em universidade pública, mas não foi o primeiro a entrar em funcionamento, pois o curso da Faculdade Cásper Libero iniciou-se, em 1947, com a organização curricular do Decreto de 1946, sob a regência pedagógica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC-SP.

---

<sup>34</sup> Os cursos europeus se renovaram a partir da Declaração de Bolonha, acordo assinado por ministros da educação de 29 países europeus, em 1999, para a reforma do ensino superior e adequação dos currículos à realidade e alteração nas práticas pedagógicas e didáticas. Em 2005 e 2011, duas grandes conferências norte-americanas discutiram o ensino de jornalismo: *Carnegie-Knight* e *Journalism Interactive*.

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 da visão moralista e legalista da atividade noticiosa como serviço público e promoção do desenvolvimento social e econômico e consolidação das instituições democráticas (Dias P., 2018; Marques de Melo, 2012). Pesquisadores como Marques de Melo (2006, p. 35) e Meditsch (2015, p. 72) destacam elementos da história do jornalismo que perdeu a integração teoria-prática que levava a fazer, pensar, criar e avaliar quando se tornou habilitação em 1969, e, tempo depois, também arrefeceu a proposta de intervenção da realidade nos laboratórios de comunicação alternativa iniciado nos oitenta. Apenas com a consolidação da pós-graduação em Comunicação na década de 1990 é que o vínculo entre teoria e prática se torna fortalecido com a retomada da pesquisa científica.

O primeiro professor de jornalismo (Pedro Costa Rego), o primeiro livro sobre ensino de jornalismo (de Carlos de Andrade Rizzini) e a contribuição dos pioneiros imprimiram ao jornalismo brasileiro peculiaridades. Rego apresentou os atributos para o “jornalista ideal” com neutralidade cognitiva e capacidade interpretativa e compromisso com a esfera do bem comum e aspirações coletivas. Com os relatos de sua viagem a jornais, a emissoras de rádio e a universidades de onze cidades norte-americanas, Rizzini comparou os modelos internacionais em seu livro de 1953, que levou à reestruturação do currículo a partir de três requisitos: corpo docente autônomo da faculdade; disciplinas em núcleos de ordem profissional e cultural; escola com equipamentos e laboratórios. Destacam-se nas décadas de 1940-60, Celso Kelly, Danton Jobim e Luiz Beltrão com teses dos últimos defendidas, em 1964 e 1967; e Cadernos de Jornalismo do Jornal do Brasil, editados por Alberto Dines, nos anos de 1960; e os manuais do português Nelson Traquina (o primeiro do país seria o manual de Felipe Pena, 2005).

Os anos sessenta viram nascer os currículos mínimos e as disciplinas técnicas de rádio e televisão (1962), a categorização de disciplinas em cultura geral, especiais ou instrumentais e técnicas ou de especialização (1966) e o Jornalismo se tornar habilitação de Comunicação Social<sup>35</sup> (o Ciespal incentivava a figura do comunicador polivalente). O Jornalismo passou por cinco currículos (dois exclusivos, em 1962 e 1965; e três para as habilitações em 1969, 1978 e 1984), e duas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002 e 2013).

---

<sup>35</sup> Os cinco currículos mínimos estabelecidos pelos Pareceres nº 323/1962 e 984/1965; e Resoluções nº 11/1969, 3/78 e 2/84 (MOURA, 2001, p. 58). Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas foram habilitações que sempre permaneceram nas alterações. Editoração e Polivalente (ignorada pelo mercado) apareceram em 1969 e Rádio e TV e Cinematografia (depois, Radialismo e Cinema), em 1978.

Em sua história, o currículo de 1962 incluiu disciplinas gerais, especiais e técnicas (com variação em 1965; e inserção do tronco comum em 1969, mantidas até 1984, além da parte específica que abordava técnicas, linguagens e o campo profissional) com carga horária mínima estipulada em 1965. Em 1975, foram incluídos os projetos experimentais (com sua definição em 1984), flexibilização quanto à aquisição de equipamentos e laboratórios ao longo do curso e inserção das disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros e a Educação Física à parte. O mais longo é o currículo de 1984 que perdurou por 20 anos determinando o que os cursos deveriam adotar em matérias e conteúdos.

A dissociação entre teoria e prática foi iminente, visto que não mais se visava formar jornalistas, mas comunicadores polivalentes (Meditsch, 2010, p. 99-100), embora crescesse o interesse por Teorias do Jornalismo (Genro Filho, 2012). As décadas seguintes trazem novos ares para o ensino de jornalismo. A partir dos anos 1970, o Ciespal reorienta sua missão para política latino-americana. Deste a adoção do currículo mínimo por empenho da Unesco e da *Nova Ordem Internacional da Comunicação* (Relatório MacBride, 1980), o órgão revisa seu posicionamento ao observar o contexto de democracia que se instauravam em diversos países, em vista de currículos mais abertos. Frente a isso, 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<sup>36</sup>, as DCNs de 2002 apresentaram os conteúdos diluídos ao longo do curso, não mais no tronco comum com projetos experimentais equivalentes a trabalho monográfico, com 20% de aproveitamento de carga horária em 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, e o atendimento às necessidades regionais ainda era pontual e havia pouca integração entre teoria e prática, perspectiva que foram atendidas com as DCNs de 2013.

---

<sup>36</sup> O Ministério da Educação (MEC) constituiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Comunicação (CEE/COM) para apresentar relatório com uma proposta de diretrizes. O primeiro relatório desta comissão foi apresentado (com sugestões acrescidas no segundo) no Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em cooperação com a Federação Nacional de Jornalistas (Fenaj), o Fórum de Professores de Jornalismo, Observatório da Imprensa e grupo de trabalho de Jornalismo da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), em 1999.



Transformações significativas para atender demandas socioculturais foram alcançadas onze anos depois, com a autonomia do curso, das instituições e dos projetos pedagógicos<sup>37</sup> que incorporaram sua localização, vocação, história, experiência e inserção como oportunidades e limitações com projetos que devem “procurar tirar o maior proveito destas particularidades e superar as limitações” (Meditich, 2005, p. 83). A proposta organizava o currículo em seis eixos formativos, trabalhados de maneira interdisciplinar e com metodologias inovadoras, ao longo do curso para desenvolver o perfil e as competências do egresso. Ao recomendar um mínimo de 400 horas para estágio supervisionado e atividades complementares em 3.200 horas, os cursos tiveram autonomia para implementar a curricularização da extensão, reorganizando a oferta de disciplinas e ações extensionistas dentre o que havia estabelecido antes.

Periodicamente, os cursos são avaliados para averiguar se seus projetos pedagógicos atendem às DCNs e se estão alinhados com a missão da instituição e com os anseios da realidade onde está inserida (Brasil, 2013, 2015). Em nossa análise, percebemos neles indícios para práticas dialógicas e cidadãs com ações voltadas à cidadania que dão conta de postura dialógica, de respeito à complexidade e à pluralidade para que o egresso atue na sociedade como produtor intelectual e agente de cidadania com uma atuação que visa contribuir com o desenvolvimento local social e de cidadania, conforme artigos 5º e 16 das DCN.

Como exigência de fundamentação humanística, a cidadania deve estar presente na iniciação científica e cidadã da pesquisa e da extensão. Desta forma, o terceiro artigo delinea as competências que levam o egresso a valorizar as conquistas históricas da cidadania, a conhecer essa construção histórica e seus fundamentos, a compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania, e a 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 nestes documentos a partir das competências gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais que possibilitam o exercício da profissão e um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo ao jornalista. Isto aponta para o cuidado com o contexto sociocultural, a regionalização e as lutas sociais e políticas que são componentes fundamentais para o percurso formativo frente às mudanças culturais, sociais, tecnológicas e econômicas para uma atuação com dialogicidade no jornalístico convencional ou de cunho emancipatório. Muitos PPCs vêm sendo elaborados em

---

<sup>37</sup> A Câmara de Ensino Superior emitiu o Parecer no 39/2013 CNE/CES, reunindo um relatório de avaliação e o Projeto de Resolução criado pela Comissão de Especialistas que apresentou seu Relatório em 2009, servindo de base para que muitas instituições dessem início às orientações que se tornariam Resolução quatro anos depois.

sintonia com as ideias freirianas e distribuem os contextos nos eixos ao longo do curso com atenção para o regional, a interdisciplinaridade e a integração teoria e prática para além do tecnicismo (Moreira; Pereira, 2020; Pereira, 2019).

Para projetos pedagógicos dialógicos, o cuidado passa pela elaboração documental que considera todas as vozes envolvidas com a formação, o contexto social, a legislação (dos atos regulatórios de autorizar, reconhecer e credenciá-lo; e profissional), as publicações científicas, os eventos acadêmicos e os relatórios de pesquisa, assim como a compreensão dos diferentes tipos de currículos existentes (Moura, 2022, p. 79-80). As três concepções de currículos estão centradas numa dimensão da vida humana e em interesses humanos: técnico-linear (dimensão do trabalho e interesse técnico), circular-consensual (língua e comunicação) e dinâmico-dialógico (poder/emancipação)<sup>38</sup>.

### **2.3 Inovação em jornalismo impulsionada pela pesquisa e extensão**

Em contextos inovativos, a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão oferece condições para alterar o sensório contemporâneo com práticas pedagógicas, jornalísticas e socioculturais. A partir de 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 apresentam contribuição como tecnicidade, uma dimensão estratégica da cultura que está além do tecnicismo (Martín-Barbero, 2014a). Desta forma, os eventos que sucedem nos lugares podem ser apropriados pelos sujeitos para sua pronúncia do mundo, possibilitando que uma nova história seja construída pela ação humana (Santos, 2020, 148).

Os eventos associados à tecnologia e aos dispositivos da inovação são um fenômeno social que adentra as áreas da comunicação e do jornalismo, provocando alterações nas rotinas, nos processos, no perfil, na qualidade do produto e na produção e no consumo das informações (Franciscato, 2010; Machado, 2010). Como o jornalismo une qualidade da informação e atualidade temporal (Groth, 2011), vê sua estrutura organizacional alterada com novas rotinas

---

<sup>38</sup> Estes enfoques paradigmáticos estão centrados no fazer (técnico-linear), numa construção humanista em ação que leva a adequar programas, discussões e ações ao longo de sua implementação (circular-consensual) ou numa visão crítica, emancipatória, reflexão crítica sobre o fazer (dinâmico-dialógico).

com a chegada de novas técnicas, tecnologias, processos, linguagens, formatos, equipes, dispositivos, aplicações, valores ou modelos de negócios (Machado, 2010, p. 67).

Franciscato (2010, 2014, 2017) argumenta que os fluxos de inovação, de conhecimentos e de práticas sociais se apresentam como um fenômeno multidimensional e envolvem múltiplos atores sociais no jornalismo, manifestando-se nas dimensões da 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). As inovações tecnológica e social criam condições para que o produto jornalístico carregue em si benefício social e uso social para aplicação da tecnologia.

A extensão e a pesquisa contribuem para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação quando produzem tecnologias sociais a serviço da inclusão social e da melhoria das condições de vida, geram novos produtos, processos e serviços e/ou aperfeiçoam aqueles existentes para melhorar sua capacidade, valor, produtividade e competência (Forproex, 2012; CAPES, 2019, p. 9), o que leva a novas inovações e amplia a capacidade de inovar dos agentes receptores (Fonseca; De Lorenzo, 2004, p. 117). Como extensão tecnológica, a tecnologia social leva à troca de saberes e à democratização do processo tecnológico, resultando no desenvolvimento de artefatos, ferramentas, tecnologias e metodologias (Addor, 2020).

O conhecimento produzido na extensão universitária está intrinsecamente ligado ao ensino como momento dialógico que leva o currículo a dialogar com o local, possibilitando que as inovações sejam produzidas no local e 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 torna a formação jornalística mais significativa, democrática, participativa e transformadora, uma vez que suscita horizontalidade e respeito à capacidade do outro de construir relações com outros e com o mundo (Pinheiro E., 2022, p. 205).

A política nacional de extensão é robusta, tendo sua origem em dispositivos legais, como a Constituição Federal (art. 207), que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para universidades, a LDB vigente que ampliou o alcance da extensão na educação superior com respaldo financeiro (art. 43 e 77) e a lei de criação dos institutos federais com responsabilidade extensionista (11.892/2008). Em implementação, as diretrizes extensionistas estão em discussão<sup>39</sup> (meta 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014),

---

<sup>39</sup> A Súmula do Parecer CNE/CES 576/2023 altera os artigos 9º e 12º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, limitando no 9º as atividades de extensão realizadas totalmente online (20% em projetos; e 30% em eventos).

sendo ainda 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 primeiros estudos que investigavam a trajetória de jornais e revistas remontam ao século 19 como pesquisa histórica, avançando para a pesquisa jurídica nas primeiras décadas do século 20 até chegar à industrial cultural entre 1960 e 1970, incorporando os anseios da sociedade civil. Marques de Melo (2006, p. 51) aponta que a pesquisa trouxe novos olhos 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 para que o direito à informação e os interesses do cidadão sejam atendidos. A inserção do âmbito local no currículo é significativa porque é onde os novos profissionais “buscarão o primeiro emprego” (Ibidem, 2007, p. 27).

#### **2.4 Pedagogias emergentes latino-americanas**

Muitos processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógico-metodológicas ainda carregam posicionamentos hegemônicos que aplicam modelos desenvolvidos no hemisfério Norte como os mais indicados aos países do Sul global, precisando avançar para a incorporação de outras ecologias de saberes. Dentre as pedagogias decoloniais, a interculturalidade e a pedagogia da diversidade, propostas por Catherine Walsh e Nilma Lino Gomes, trazem novos ares para a pedagogia do jornalismo num ecossistema formativo dialógico. Enquanto a primeira é uma prática educativa com sensibilidade para ver, ouvir, escutar, sentir e reconhecer as brechas e fissuras a fim de enfrentar, reafirmar e transformar a matriz colonial do poder-saber (Walsh, 2007), a segunda parte das questões de raça, gênero, idade e culturas em torno de saberes emancipatórios como identitários, políticos e estético-corporais (Gomes, 2017), sendo que estes últimos efetivam ações educadoras de resistência e luta por direitos.

Ao tensionar a pedagogia tradicional, a prática de liberdade possibilita que os saberes sejam construídos, sistematizados e articulados, fornecendo elementos para 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, p. 141-144). Por sua vez, a instituição precisa repensar suas lógicas e rever os espaços de interculturalização, descolonização, insurgências e pluriversalizações epistêmicas dentro, contra e apesar do sistema da educação superior (Walsh, 2023, p. 156).

Enquanto as pedagogias das ausências fazem a problematização dos processos lacunares no pensamento educacional, a pedagogia das emergências<sup>40</sup> torna credíveis saberes produzidos, articulados e sistematizados pela reflexão e disposição ao diálogo. Para Gomes (2017, p. 147-148), a derrubada dos muros que separam conhecimento e experiências sociais nasce em uma prática político-epistemológica que amplie a capacidade de comunicação e a cumplicidade para articular as fronteiras entre os movimentos e as ações emancipatórias com muitas entradas e saídas, sem perder as identidades, como pontos de contato, livre-trânsito com capacidade interna e externa de mobilização, vigilância epistemológica e 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 (Rosa, 2020; Gue Martini, 2019; Prandini, 2022). Estes autores contextualizam suas origens vinculadas às práticas de comunicação comunitária como serviço do exercício da cidadania e emancipação de sujeitos e organizações sociais. O paradigma aciona uma força política capaz de valorizar os conhecimentos locais e emancipatórios e práxis decolonial para descolonizar mentes e corpos, assim como traçar um 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 para os processos ecopedagógicos para ações interventivas, reflexivas, de tomada de consciência, mobilização e participação comunitária, pois 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. Como educomunicação 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 ampliada no itinerário de educomunicação socioambiental, no último capítulo.

São perspectivas inovadoras para os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas que fortalecem as estratégias comunicacionais voltadas ao exercício da cidadania como preconizam as pedagogias do oprimido, da esperança e da autonomia pela 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) se insere nestas premissas com um posicionamento que reconhece o ser humano como sujeito inacabado que se

---

<sup>40</sup> Gomes (2017) faz alusão às sociologias das ausências e emergências, de Boaventura Sousa Santos.

constrói na interação com os outros, retirando de sua obra as linguagens machista e ideológica a exemplo do vocábulo homens e optando pela expressão “sulear” em oposição a nortear.

O pensamento de Frantz Fanon (1925-1961), em *Os condenados da terra*, comparece nas reflexões freirianas acerca da consciência do oprimido e da necessidade de humanização dos povos subalternos, sendo necessário a síntese cultural como ação cultural dialógica que supere as contradições que dificultam a libertação dos sujeitos. O olhar de Freire está sempre atento aos contextos social e político da sociedade opressora, da educação com práticas opressoras e do convívio sustentado em lógicas excludentes.

## 2.5 Pedagogias dialógicas para ecossistemas formativos

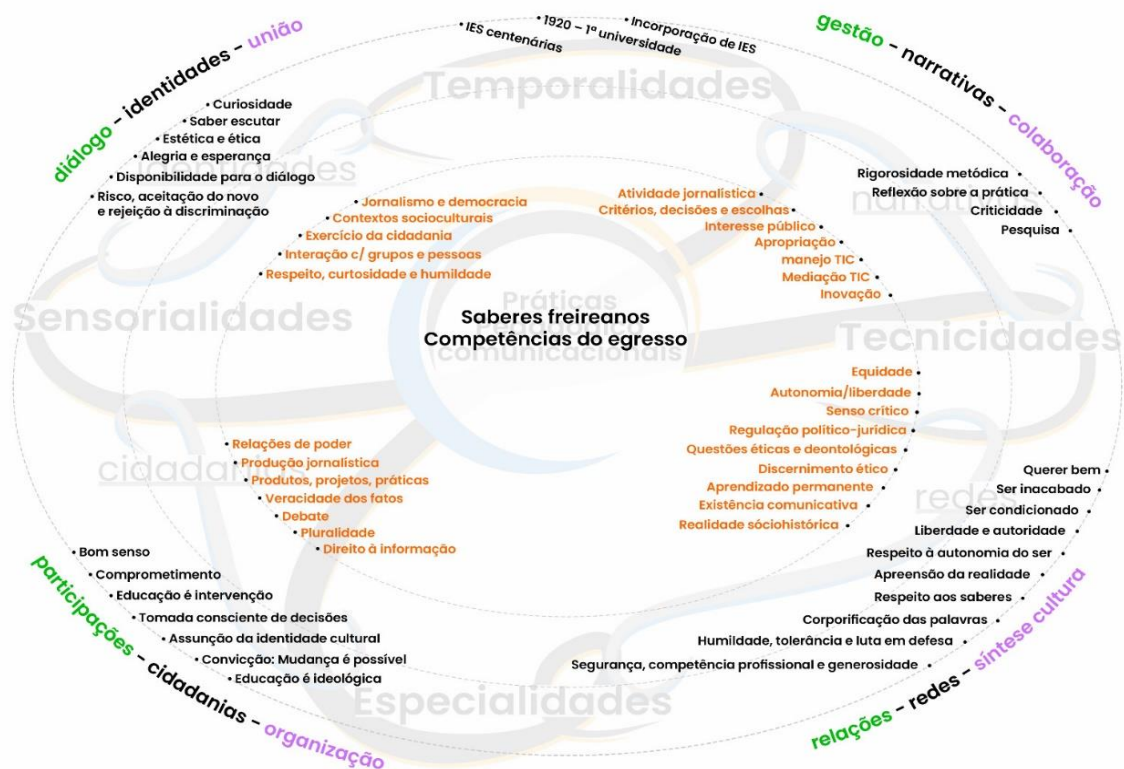
Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018a), a dialogicidade se faz na práxis da ação dialógica composta por quatro elementos (colaboração, união, organização e síntese cultural) que se distanciam de sua antítese (uma ação antidialógica como conquista, dividir para manter a opressão, manipulação e invasão cultural). Em distintas dimensões espaciais-temporais e tecno-sensoriais, as relações cotidianas passam pelas mediações de identidades, narrativas, cidadanias e redes, conforme o mapa das mutações contemporâneas. Estas perspectivas, unidas aos quatro indicadores educacionais, constituem-se como estratégias comunicacionais do ecossistema formativo jornalístico para ampliar as competências dos egressos: 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 e processos em suas práticas pedagógico-comunicacionais a partir da ação dialógica e do exercício da cidadania, congregando 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) tornam-se 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.

Esses saberes instigam a olhar para o outro e a construir seu conhecimento, e o do outro, com sensibilidade, compreensão de seu papel na sociedade e responsabilidade, conforme pontuou Peres (2020, p. 73) ao se voltar para as competências das DCNs. Na função pedagógica do telejornalismo, Cerqueira (2020, p. 320) 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 pelas dimensões dos saberes, linguagem e dispositivos didáticos. Aplicados aos ecossistemas formativos, os saberes podem mapear a dimensão dialógico-cidadã para a pronúncia do mundo nos territórios vulneráveis e educativos. Nestes espaços formativos, as proposições de Freire podem ser confrontadas com as 45 competências das diretrizes (gerais, pragmáticas, cognitivas e comportamentais) a respeito da coerência de práxis, do posicionamento diante da realidade histórico-social e da atitude para a disponibilidade à vida e a seus contratempos.

Figura 3 – Indicadores educomunicativos, saberes freireanos e competências jornalísticas



Fonte: Elaboração própria com base em Pedagogia da Autonomia (2018b).

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

Sua aplicação no mapa das mutações (Figura 4) evoca cuidado com trocas reflexivas para a construção de saberes mediados por tecnologias e projetos. Em distintas temporalidades, especialidades, técnicas e sensorialidades, os indicadores exigem atenção para mediar os processos inerentes à ação político-pedagógica por meio das estratégias comunicacionais: ações de diálogo-identidades-união; gestão da comunicação-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-cidadanias-organização; e novas relações-redes-síntese cultural. No programa

educativo, as exigências para mediar os contextos por meio das competências tornam o espaço formativo aberto, sensível e democrático.

**Ações de diálogo-identidades-união.** Este indicador é delineado pela escuta mútua e pelo 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, p. 190-197; 234-240), o par dialético união-divisão desvela o mundo como um ato revolucionário e pela adesão dos envolvidos com a problematização e transformação da realidade injusta que se torna ação social com foco na justiça social. 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, de organização e de 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 no exercício da cidadania por meio de atitudes que revelam respeito, curiosidade e humildade. Isso corrobora com seis saberes freirianos (2018b, p. 34; 36; 70; 82; 110; 132) que enriquecem o clima pedagógico-democrático e 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 por meio da escuta, abertura e respeito ao outro como boniteza da relação dialógica. Estes saberes requerem uma mediação com 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-narrativas-colaboração.** Na proposta educativa, este indicador sinaliza para 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, comunicação e colaboração (Ibidem, 2018a, p. 186-190; 226-234). Inerente à condição humana, conquista-colaboração é um par dialético que possibilita reflexão individual e coletiva, pois a atitude de conquistador impõe, conquista, 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.



Nas competências gerais, pragmáticas e comportamentais encontramos aceno 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 delineiam a mediação dialógica respaldada na práxis reflexiva vital para compreender que ensinar/mediar exige criticidade, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível, rigorosidade metódica, pois o educador democrático reforça a capacidade crítica do educando na insuperável relação entre a disciplina<sup>41</sup> e pesquisa como rigor metodológico e “pensar certo” no respeito ao senso comum que leva à capacidade criadora do estudante (2018b, p. 28; 30; 32; 39). Dentre os coordenadores, dez discordaram e um não soube opinar acerca da “rigorosidade metódica”, talvez por falta de compreensão de seu significado.

**Participações de protagonismo-cidadania-organização.** Como em uma escada, há degraus de participação<sup>42</sup>. O par organização-conquista determina a ação como libertação, não de massificação (2018a, p. 198-204; 240-245). Como contributo à dialogicidade, o organizar-se é expressão da liderança revolucionária, animada pela autoridade e liberdade, nunca pelo autoritarismo e licenciosidade, para instaurar o aprendizado para a pronúncia do mundo. Como momento pedagógico, a organização é ação revolucionária vivida na dimensão cultural-pedagógica com coerência entre a palavra e o ato de testemunhar (autêntico, crítico e ousado) como valentia de amar, de crer nas massas populares e de correr riscos. Do contrário, é 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, aferição/garantia do direito à informação, da 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 (2018b, p. 41; 60; 74; 94; 96; 106; 122) sustentam os degraus protagônicos de sujeitos dialógicos pela exigência do bom senso, da

---

<sup>41</sup> A “disciplina” – docência-discência – e a pesquisa, indistotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 2018b, p. 30).

<sup>42</sup> Mello (2016) delinea os degraus de participação, em consideração aos estudos de Hart (1992) e Costa (2006): operacional, planejadora, decisória, avaliadora, colaborativa plena, plenamente autônoma e condutora.

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 que aponta para a síntese cultural em oposição à invasão cultural que desrespeita o contexto dos oprimidos para impor sua visão de mundo, frear sua criatividade, configurando-se como uma extensão “para” os sujeitos sem consideração de sua adesão (2018a, p. 205-226; 245-253). Na síntese, a ação cultural possibilita a superação da cultura alienada e alienante, pois os atores da ação dela participam 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. Este indicador encontra respaldo nas competências que apontam para o aprendizado permanente (ético, técnico, estético, linguagens e formatos) e leva a conhecer a realidade sócio-histórica com discernimento ético e senso crítico, compreendendo a 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 e que leva à reinvenção do ser humano no processo de aprendizado, pois não contempla procedimentos inibidores e se manifesta no afeto, na alegria de viver e no respeito aos saberes dos educandos. Os dez saberes (2018b, p. 31; 35; 49; 52; 58; 65; 67; 89; 102; 138) deste indicador se voltam para o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabado, respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade e humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, segurança, competência profissional e generosidade e liberdade e autoridade, corporificação das palavras pelo exemplo, querer bem aos educandos e reconhecimento de ser condicionado.

Como forma de mensurar as estratégias comunicacionais dos ecossistemas formativos, os indicadores se constituem como compromisso com a gestão compartilhada da comunicação, o diálogo, a participação e as relações com capacidade criadora e participativo-colaborativa. Seu clima dialógico é reconhecido na coerência entre saber-fazer-poder pelo testemunho que revela comprometimento ético e por 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, por sua vez, leva a uma ação revolucionária com caráter cultural e pedagógico e ao testemunho ousado e amoroso.

Sob esta perspectiva, a ação no território rejeita forasteiros e assistencialistas com a intenção de desbravá-lo por meio de uma atitude de conquista que rouba do outro “sua palavra”, sua expressividade, o mantém dividido, inautêntico, massificado e o impede de chegar à libertação pelas estratégias de organização coletiva. Para essa superação, sujeitos extensionistas dialógicos estão “com” para interagir com os sujeitos do lugar para escutar suas demandas e definirem juntos as estratégias que deem condições de apropriação dos dispositivos, linguagens e saberes para sua libertação e transformação do lugar pela dialogicidade, liberdade, práxis (ação e reflexão) e existência para pronunciar o mundo e modificá-lo.

## **2.6 Dialogia educ comunicativa como potência da pedagogia do jornalismo**

Os argumentos tecidos até aqui nos animam a refletir sobre a pedagogia do jornalismo pela dialogia educ comunicativa, passando pela pedagogia da comunicação, práticas pedagógicas e processos avaliativos, visto que um projeto pedagógico deve ser participativo e dialógico, e aberto para contemplar teorias da Educação, mídia-educação e Educomunicação para que o ensino seja reflexivo ao implementar práticas profissionais (Moura, 2022, p. 87). O percurso formativo do curso de jornalismo revela pioneiros que seguiram por este caminho, a exemplo de Danton Jobim, Luiz Beltrão, José Marques de Melo e Eduardo Meditsch na Universidade do Brasil (futura UFRJ), Universidade Católica do Recife (Unicap), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), respectivamente. Quatro obras organizadas por Meditsch são as referências atuais (2018, 2020, 2022a, 2022b).

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 leve o jornalista a aperfeiçoar a cidadania diante de eventos históricos e de questões éticas (Avanza, 2007, p. 113). 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 que o estudante/profissional seja um estudioso curioso diante do acervo do conhecimento e dos caminhos a serem descobertos (p. 3-6). 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 (p. 55).

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 dos jornalistas e professores, e com a articulação entre a academia e o mercado (Marques de Melo, 2006). Sua pedagogia conjugava o ensino do jornalismo com a formação moral e ética, humanística e prática em torno de um ideário voltado para o bem comum e coletividade imbricada aos contextos de vida, social, econômico, político e cultural em que os fatos se deram e à conjuntura histórica do jornalismo (Gurgel, 2012, p. 42).

Primeiro doutor em comunicação no país com tese sobre Folkcomunicação defendida na UnB, Beltrão<sup>43</sup> criou o primeiro centro de pesquisa (Instituto de Ciências da Informação, em Recife) e atuou no Ciespal onde propôs uma trilogia didática para a pedagogia do jornalismo como contribuição ao território latino-americano. Defendia que não se pode ensinar ou aprender técnica sem praticar o exercício profissional, o que levou seus planos didático-pedagógicos a partirem da visão teórica do jornalismo para chegar à aplicação do conhecimento adquirido no jornal laboratório (Beltrão, 1969, p. 19; Marques de Melo, 2006, p. 8). Em sua atuação, fez advertências em relação às graves responsabilidades para a construção do futuro do país, defendeu os fóruns de cultura e civilização, a promoção do desenvolvimento social e econômico e a 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, p. 7).

Como ex-aluno de Beltrão, Marques de Melo deu amplitude à ação didático-pedagógica e apresentou contribuições significativas a partir de suas disciplinas na ECA-USP, 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. Marques de Melo (2018) teve uma atuação revolucionária do ensino tendo a pedagogia da comunicação freiriana como uma *educação como prática de liberdade*. Isso se percebe na criação da Intercom, em 1977, no interior da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e no primeiro evento que desvelou a resistência dos professores que decidiram “obedecer desobedecendo”, no contexto

---

<sup>43</sup> Sua trilogia: *Iniciação à Filosofia do Jornalismo* (1960), *Metodologia de la Ensenanza del Periodismo* (1963) e *Técnica de Jornal* (1964). Sua proposta de Folkcomunicação pode ser considerada um ancestral decolonial e educacional, um contraponto à comunicação tradicional pela atividade artesanal do agente-comunicador, pois o processo de difusão se desenvolve horizontalmente (Beltrão, 1980, p. 27).

da ditadura militar e do Currículo Mínimo<sup>44</sup>. Como levante dos primeiros professores formados pelo Ciespal, muitos cursos adotavam o pensamento latino-americano de comunicação.

Marques de Melo (1979, p. 39) 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 e desenvolver a 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. Fadul (1979, p. 54-59) 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, também atuando no curso de graduação desde o início, Eduardo Meditsch vem mobilizando estas discussões em obras próprias e coletivas (2012, 2018, 2020, 2022a, 2022b). O projeto pedagógico desta instituição traz referência de 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, p. 165; Meditsch, 2010, p. 41), conforme discutido no início do capítulo.

No âmbito do ensino de jornalismo, Rose Pinheiro (2018, p. 119) propõe que a educomunicação seja utilizada como estratégia para lidar com as transformações tecnológicas que enfrenta 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. Ao se preocupar com o preparo crítico, a formação ética e a apropriação do senso de sujeito (Bucci, 2000), o ensino de jornalismo num viés educ comunicativo repensa as relações entre professor-aluno pelo diálogo, tendo por meta o processo pedagógico para formar cidadãos críticos por meio de uma gestão participativa dos processos e recursos que amplie a ambiência comunicativa.

---

<sup>44</sup> Os anais do evento se transformaram na obra *Ideologia no Poder do Ensino de Comunicação*, em 1979.

A educomunicação “pode romper com autoritarismo, exclusões e desigualdades” por meio do diálogo, do reconhecimento das diferenças e das necessidades do outro, ao mesmo tempo em que propõe 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, que parte sempre da escuta cotidiana (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”. Assim, os cursos podem propiciar uma formação que contribua para a democratização da comunicação e a favor de uma sociedade mais justa por meio de ações e disciplinas voltadas a este fim.

Ao integrar teoria, prática e formação universitária com interesse na cidadania, há ressignificação no ensino que suscita uma vivência com vínculo 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), como está se processando nos cursos de licenciatura em jornalismo no Chile. Lascano-Peña e Gálvez-Pereira (2019, p. 95) discorrem que este aporte inovador acontece no trabalho da sala de aula, das práticas acadêmicas e profissionais, da pesquisa e da relação com a mídia com dinâmicas e empoderamento social.

Todas as experiências de pedagogia do jornalismo discutidas carregam em seu âmago a trajetória freiriana, apontam que os saberes contra hegemônicos precisam vir à tona com ações de r-existências que transformem a realidade com a pronúncia do mundo por sujeitos dialógicos. Como animador do ecossistema formativo jornalístico, o coordenador de curso é aquele que cuida da saúde deste espaço por meio de novas relações que fomentem uma nova maneira de fazer gestão com ações de diálogo e de participação de protagonismo. Com os indicadores educacionais, o clima pedagógico-dialógico e colaborativo-educomunicativo congrega diferentes saberes e interesses como pluriverso e multiterritorialidade.

Com cerne nas estratégias comunicacionais, as premissas dialógicas de Paulo Freire são fundamentais para que sujeitos dialógicos se encontrem para pronunciar o mundo nas ações de extensão dialógica no território que problematiza o conhecimento com a realidade como ato para pensar a comunicação e a coparticipação dos sujeitos. Para Freire (1983, p. 45-46), o “diálogo é comunicativo”, 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, p. 38).

Esta carga semântica dialógica é o cerne dos espaços formativos voltados à emancipação social e à existência do jornalismo como ação cultural com posturas críticas e posição política que sejam reconhecidos por sua ambiência característica que propomos a partir do conceito de **dialogia educ comunicativa** que definimos como: vivência sensível que amplia as relações de sujeitos-dialógicos no ecossistema formativo jornalístico com o cultivo de práticas pedagógico-comunicacionais fomentadas pela justiça social, produção colaborativa, exercício da cidadania no território educativo e por competências educ comunicativas do jornalismo como emancipação cultural, que fundamentam os itinerários formativos, detalhados no sexto capítulo.

## 2.7 Um viés dialógico e cidadão para ecossistemas formativos

Esta trajetória capitular percorreu a gênese do ensino de jornalismo, revelando posições políticas hegemônicas e de resistência dos atores dos cursos para driblar a imposição curricular que não permitia uma formação jornalística que cumprisse sua missão de contribuir para o exercício da cidadania e democratização da comunicação. Não se esmorecendo na luta histórica, esse movimento reconquistou a independência do jornalismo como campo, sonhado em 1908 por Gustavo Lacerda, tornado curso oficial em 1935 pelas mãos habilidosas de Anísio Teixeira, oficializado por decreto federal em 1945 na Universidade do Brasil, sendo quebrado com o curso de Comunicação Social que o tornou habilitação por 33 anos (1969-2012).

Vimos que o tripé universitário fecunda o processo formativo com inovações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão propiciando que as práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos cheguem ao território educativo por meio de uma postura dialógica que se revele como pronúncia do mundo entre sujeitos dialógicos que sabem dar espaço a outros saberes que foram silenciados em seus contextos e para lutas de r-existências de grupos subalternizados. Por meio de pedagogias decoloniais, como a pedagogia da diversidade, a pedagogia freiriana e a pedagogia educ comunicativa, a pedagogia do jornalismo pode emergir com força contribuindo com a formação de um jornalista que vivencie a dialogia educ comunicativa, o que conferirá à sua atuação uma perspectiva dialógico-cidadã.

## PARTE 2 O MÉTODO

O referencial teórico-metodológico se debruça sobre o território onde estão inseridos os cursos de jornalismo e sobre as estratégias metodológicas que são utilizadas para apreender a dimensão dialógico-cidadã nos ecossistemas formativos jornalísticos. Nesta parte, o enfoque é metodológico com dois capítulos que contextualizam os métodos utilizados a começar pelo mapa das mutações contemporâneas para chegar ao território, lócus de sua aplicação. Neste espaço de apropriação, o lugar, a tecnologia e os fluxos regionais são observados à luz dos conceitos geográficos para situar os cursos na rede urbana hierarquizada com seus serviços e bens oferecidos à população em suas demandas, de maneira especial os serviços educacionais.

O mapa cartográfico geocultural disposto sobre estes territórios se movimenta a partir de eixos diacrônico e sincrônico nas dimensões espaciotemporal e tecnossensorial, evocando que as mediações das identidades, das narrativas, das cidadanias e das redes emergem em meio à apropriação que os sujeitos vão realizando no acontecer solidário. Estas mediações cotidianas e para territorializar exigem intencionalidade e exercício da cidadania em todas as atuações, o que se fortalece com a prática dialógico-cidadã nos ecossistemas formativos jornalísticos.



### 3 UM MAPA COMUNICATIVO SOB O TERRITÓRIO USADO

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar<sup>45</sup>.

Catherine Walsh, 2017, p. 30.

Neste referencial teórico-metodológico mobilizamos a tríade geografia-comunicação-educação, em abordagem decolonial, considerando o interesse epistemológico de Paulo Freire, Milton Santos e Jesús Martín-Barbero pela subalternidade (oprimidos, cidadãos e populares) como devir para a transformação social no cotidiano. Com atenção às mutações socioculturais brasileiras e latino-americanas, Freire inspira práticas dialógicas de uma educação como prática de liberdade, Martín-Barbero questiona as ações hegemônicas dos meios de comunicação pela ótica cultural/popular e Santos aponta os interesses econômicos e perversos da globalização e a apropriação dos sistemas de objetos e sistemas de ação pelos atores no território usado.

Central neste capítulo, a trajetória cartográfica de Martín-Barbero se confunde com seu próprio método em uma teoria da comunicação que encontra distintos saberes e se constitui em epistemologia, metodologia e conceitos próprios para apreender o lugar da recepção, de resistências e de apropriação através dos usos (Lopes, 2018, p. 44-45). Seus estudos voltam-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, p. 72).

Numa perspectiva geográfico-cultural, Martín-Barbero e Santos apreendem o território pelos usos sociais da técnica/tecnologia/mídia, dispositivos, processos e ações dispostas no meio técnico-científico-informacional e nos ecossistemas comunicativos formados pela trama sociotécnica complexa e tecida por fluxos e contrafluxos de informação, serviços educacionais e midiáticos, e conexões locais e regionais em diferentes escalas. Conforme Santos, isto se dá com a fusão entre técnica, ciência e informação, das dimensões tecnoesfera/psicoesfera e das 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, p. 262) pondera que a rapidez da aceleração carrega consigo ausência de

---

<sup>45</sup> Tradução livre: Minha aposta hoje é e para pequenas esperanças, é digamos, em e através dessas outras formas de pensar, saber, ser, sentir, fazer e viver que são possíveis e, além disso, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o fissurar.

vínculos entre tecnologias e heranças culturais, apresentando 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 pela contra-hegemonia, corroborando com 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 em suas formas de percepção e sensibilidades. Como subespaços das cidades, o curso de jornalismo é um lugar propício para compreender a emergência das complexas relações entre comunicação, política, cultura e educação, os usos dos dispositivos, o dito, o não dito ou o 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). Com isto, outra prática jornalística emerge se levantando contra aquela que nega saberes enquanto opta por uma prática comprometida com a construção coletiva de emancipação (Oliveira, 2017).

Para Santos (2020, p. 12-118), 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 geridos por usos e 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 que a migração é considerada uma forma de agressão (p. 80-81).

Imersos no acontecer solidário num cotidiano cultural, comunicacional e educacional do território usado e dos espaços banal e das redes, 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). Diferentes sensações em relação ao tamanho e às relações de poder são apreendidas pela escala que é um elemento de ordenação em relação à vida social, cultural, política e econômica (Herod, 2011, loc. 173). Por meio das escalas espaço-temporais (Haesbaert, 2019), as práticas pedagógico-comunicacionais podem ser verificadas em suas conexões curtas (corpo/urbano/regional) e longas (nacional/global).

Como dito na introdução, a construção teórica do objeto de pesquisa segue as brechas delineadas nos projetos pedagógicos e na pronúncia dos coordenadores em relação às práticas com foco na intervenção social, intenção pedagógica, exercício da cidadania e empoderamento social e midiático, elementos que corroboram com ecossistemas formativos dialógicos. Como o mapa das mutações culturais possibilita conhecer redes de poder e a produção cultural construídas pelos meios de comunicação, cursos e atores sociais, das oito mediações do mapa, três delas são acionadas para construir o referencial teórico-epistemológico (narrativas), situar a existência dos cursos (tecnicidades) e sua repercussão social (cidadanias).

Este capítulo está organizado em sete tópicos a começar pela trajetória cartográfica de Martín-Barbero em sua apreensão do sensório contemporâneo pela dimensão técnico-sensorial em seus cinco mapas atualizados de acordo com as mutações culturais. Quatro tópicos discutem as mediações imbricadas no espaço-temporal (temporalidades/espacialidades) e na coexistência (tecnicidades/sensorialidades), no cotidiano (identidades/narrativas) e no território (cidadanias/redes). Em seguida, a trama cotidiana das vivências, ações e práticas é acionada pela vinculação comunicacional, proposta por Muniz Sodré, para ampliar os espaços comunicantes e sensíveis dos ecossistemas educacionais. Por fim, apresentamos a cartografia necessária para tatear os ecossistemas formativos jornalísticos, a metodologia e o *corpus* investigativo.

### 3.1 Uma cartográfica geocultural

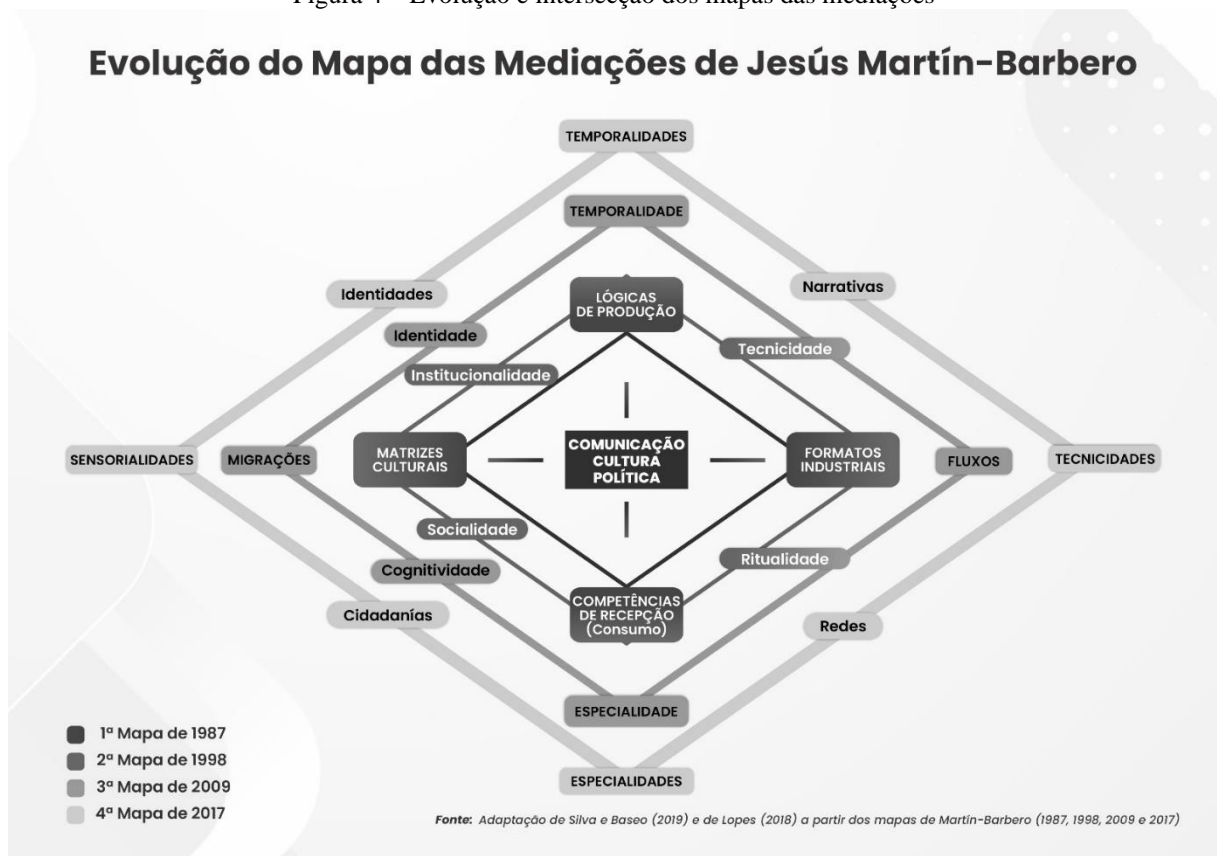
Desde o calafrio epistemológico<sup>46</sup> que deslocou o olhar do massivo para o popular e lhe permitiu ver pelas brechas os usos feitos em relação aos meios de comunicação, a trajetória intelectual e de vida de Martín-Barbero se renova com seu método cartográfico para apreender as muitas transformações socioculturais. A cada mapa que se move, o autor se apropria, reinterpreta e acrescenta reflexões para reconhecer a situação pelas mediações (Lopes, 2018), visto que ele habita a mutação para encontrar cartografias que expliquem a experiência cultural contemporânea da densidade cultural, comunicativa e política com mediações e eixos que se fazem como jogo, negociação ou tensão (Rincón, 2019, p. 273).

---

<sup>46</sup> Martín-Barbero narra sua mudança de olhar com o episódio que ele denominou por “calafrio epistemológico”, resultado de sua experiência de espectador 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.

Esta apropriação técnico-sensorial resultou em cinco mapas, sendo dois dos anos 80 (1980 quando apresentou três campos estratégicos de investigação: a estrutura transacional da informação, as novas tecnologias da comunicação e a comunicação alternativa e popular; e na obra *Dos meios às mediações*, em 1987), três nas décadas posteriores (1998, 2009 e 2017), atualizados nos prefácios de edições espanholas (1998; 2010) e na coletânea celebrativa dos 30 anos daquela obra seminal (Jacks; Schmitz, Wotrich, 2019). Os últimos se tornaram conhecidos pelas entrevistas concedidas a Mauriluce Moura e a Omar Rincón.

Figura 4 – Evolução e intersecção dos mapas das mediações



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

A coletânea traz o mapa vigente com a historicidade de cada mediação (Figura 5). O enfoque dos últimos mapas são as mutações culturais contemporâneas, dos anteriores eram as mediações culturais da comunicação (1987) e mediações comunicativas da cultura (1998). O segundo mapa já trazia as relações entre comunicação, cultura e política tensionadas pelas lógicas de produção (LP) e formatos industriais (FI), matrizes culturais (MC) e competências de recepção ou consumo (CR), embora as submediações aparecessem apenas no final dos anos noventa: socialidade, ritualidade e tecnicidade no lugar de temporalidade social, cotidianidade

familiar e competência cultural, presentes na obra seminal. A representação gráfica traz na parte superior as mediações mais próximas da produção midiática e na inferior, da recepção mediática para averiguar os interesses hegemônicos dos meios, dos tempos da televisão e da cotidianidade pelas LP, FI, MC e CR. Nas décadas seguintes, as tensões são com tempo, espaço, fluxos e migrações; temporalidades, espacialidades, tecnicidades e sensorialidades.

O tensionamento atual do mapa concentra-se nas narrativas, identidades, cidadanias e redes como expressão das vivências, sensibilidades, afetos e trocas para compreender os novos modos de estar juntos na cidade educadora. Em sua historicidade, as narrativas emergem das temporalidades em consonância com as tecnicidades em lugar antes ocupado pela tecnicidade para mediar LP-FI e tempos e fluxos. As identidades emanam das sensorialidades no tempo, tendo estado na mediação dos tempos e migrações quando substituiu a institucionalidade que mediava LP-MC a que os sujeitos estavam subordinados. Por sua capacidade de inovação das mensagens midiáticas, a tecnicidade coloca a produção como contraponto à recepção.

Na dimensão espacial, espacialidades sensorialidades fazem emergir 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; e da cognitividade que mediava espaços e migrações que fazia emergir 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, múltiplas competências e 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, recorreremos a *Ofício de cartógrafo – travessias latino-americanas da comunicação na cultura* que 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. Recorreremos à entrevista concedida a Maria Immacolata Vassalo Lopes (2009) e ao artigo sobre *A teoria barberiana da comunicação*.

O sensorio e a mutação cultural são 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 que contemplam “identidades, políticas, corpos e migrações físicas e culturais” (Rincón, 2019, p. 263-266).

Para Martín-Barbero (2004, p. 18), o sensório 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 sensório envolto em múltiplas temporalidades. Para Martín-Barbero (2010a, p. 43) ele é pioneiro de uma experiência comunicacional para estruturar a vida social na construção de outros cenários para realidades, interesses, saberes e resistências.

Com o mapa noturno<sup>47</sup>, 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 (Idem, 2004, p. 18). Seu pensamento transdisciplinar e seu método cartográfico é estratégico-rizomático, pois carrega abordagens, campos de força e de relações, movimentos e processos (Lopes, 2018, p. 48), como se percebe nas metáforas que aguçam seu olhar e na migração conceitual, recorrendo a: Edgar Morin e Zigmunt Bauman para compreender a sociedade contemporânea; Benjamin e Merleau-Ponty, para a sensorialidade; Maurice Maus e Roland Barthes, nas dimensões de ritos e mitos; e Arjun Appadurai, para o pensamento pós-colonial.

Em seu emaranhado cartográfico, os mapas são como rizomas que atuam como devir no processo de construção do conhecimento por múltiplas possibilidades, conexões e linhas que se entrecruzam em temporalidades em ramificações (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14-22). Uma rede rizomática é 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, conforme apontam Herschaman e Fernandes (2014, p. 133). 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.

---

<sup>47</sup> 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.

Como instrumento geográfico-cultural, o mapa noturno 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). Como processos concomitantes, tecnicidades e sensorialidades atuam no mapa e no ecossistema comunicativo com a mesma força da tecnoesfera/psicoesfera no meio técnico-científico-informacional dada a dimensão do sensível destes 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, loc. 2718), 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 a recriação da tecnoestética do *ethos*. O autor pontua, ainda, a atitude compreensiva que possibilita conhecer as relações sociais pelos fluxos informativos e trocas hegemônicas, sendo o nível vinculativo a condição originária do ser atravessada pelo comum. O último nível atua como síntese dos primeiros. Esta abordagem nos aproxima da entrevista compreensiva e do mapa das mutações para olhar as práticas pedagógico-comunicacionais pelo vínculo do sensível/afeto.

### **3.2 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 entre corpos-território e múltiplos territórios fazem emergir identidades e narrativas, que antes se apresentavam com marcas de institucionalidades. Das conexões longas surgem as cidadanias e as redes enquanto se movimentam as tecnicidades-sensorialidades-espacialidades, trazendo alguns aspectos de sociabilidade, cognitividade e ritualidade.

Temporalidades e espacialidades carregam as noções de tempo, de temporalidade, de espaço e de espacialidade na perspectiva histórico-narrativa e geográfica, conforme apontam os autores que as discutem na coletânea comemorativa. Em Martín-Barbero, a apreensão do contemporâneo 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, p. 87). É possível ver dois tipos de espacialidades em seu percurso territorializado no recorte espacial latino-americano (cognitiva) e na dimensão espaço-temporal da cultura popular em espaços de proximidade e de relações sociais dos sujeitos (epistemológica) que se fazem na constituição de identidades, individuais e coletivas, nos processos sociais especializados das contradições, disputas, avanços, organização e resistência (Felippi; Villela; Silveira, 2019, p. 107-112).

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, p. 120) destacam os dois processos que o autor percebeu 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, p. 35), 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 discontinuidades culturais das ações sociais e estruturas do sentimento, memórias e imaginários. Rincón (2018, p. 74) pondera acerca da distinção entre usos de aparatos técnicos nos fluxos de conectividade e vínculos entre culturas que levam à constituição de novas identidades e experiências no tempo-espaço 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”, o que gera um novo tipo de comunidade mundial desestabilizando a experiência da autoridade letrada, ao mesmo tempo, em que eles habitam a pluralidade cultural, estão às margens da cidade, mas acompanhando todas as transformações enquanto articulam técnica e cultura e pluralizam as escritas existentes pelo cânone hipertextual, em 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 em distintas espacialidades (bairro, casa, feira, cidade, cotidianidade familiar, culturas populares, urbanas e massivas).

Não são apenas metáforas, os conceitos geográficos perpassam sua obra. 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), múltiplas espacialidades surgem no espaço habitado (corpos, território e cotidiano), imaginado (identidades e relações sociais), produzido (*urbanías* e *ciudadánias*) e praticado (construções, sujeitos). Nos espaços habitado e produzido, laços temporais e rituais festivos são renovados e densificados pelas tecnologias que ressignificam as ações humanas e os produtos espacializados envoltos em novas sociabilidades. Relações sociais e interações socioculturais se (re)produzem em espaços físicos, simbólicos, privados, públicos, locais, nacionais, globais e simultâneas, fazem 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.

### 3.3 Mediação coexistencial ou mediações tecno-sensoriais

Como processos concomitantes no cerne de sua cartografia, as tecnicidades e as sensorialidades estão relacionadas à percepção das mutações culturais e às intenções em relação aos usos da tecnologia e ao 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, pois se faz elo entre meios e sujeitos. Com capacidade inovativa para as tecnologias e 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 miradas 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. Ademais, é possível verificar o potencial estético e sensorial nos produtos midiáticos que ampliam as perspectivas de recepção dos fenômenos e 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 com o conceito de humanização da técnica que pensa os efeitos da técnica/tecnologia na cultura com ética (Jonas, 2013), assim como 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, com o mundo onde estão vivendo e em suas experiências vividas com afeto, sentimento e emoção.

Seja como mediações ou hipermediações (Scolari, 2008), as tecnicidades dão conta das mutações comunicativas e culturais do sensório contemporâneo e da vida social envolvida na trama tecnológica, mediatizada e convergente. Elas possibilitam perceber novas linguagens para ler, ver, compreender e explicar as mudanças, suscitam novas maneiras de apreender e produzem novas sensorialidades que recuperam as dimensões humano, emocional, cultural e sensível. Uma pedagogia do sensível pode suscitar 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 em relações complexas apreendidas

pelas mediações. A intencionalidade comunicativa, possibilidades interpretativas e diferentes sentidos surgem de acordo com os contextos vividos e apropriados, levando à reelaboração de discursos midiáticos que desmistificam a voz hegemônica dos meios, ampliam o poder de ação e a criação de um saber coletivo (Silva; Baseo, 2019, p. 183). Em seu mapa rizomático, as mediações coexistem na realidade das práticas de comunicação e dos movimentos sociais em distintas temporalidades e pluralidade (Martín-Barbero, 2010, p. 270).

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 novos rituais de convivência, ritmos de vida e relacionamentos, assim como as mediações se afastam dos polos emissor e 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.

### **3.4 Das identidades às narrativas, mediações cotidianas**

Na obra do autor, as identidades estão ligadas às tecnicidades, já que os aparatos provocam alterações nelas pelas migrações populacionais e fluxos digitais e virtuais. Processos e narrativas, que substituíram a mediação de tecnicidade, se revelam em estratégias de comunicabilidade, incorporando ritos e significados associados a valores coletivos nas práticas sociais com sua própria ritualidade. As tecnicidades 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, trazem a habilidade de argumentar, expressar, criar e comunicar por meio de formas materiais, modos e expressões da linguagem.

Como as narrativas aparecem como mediação apenas no último mapa e as identidades substituíram as institucionalidades nos últimos mapas, Silva e Baseo (2019) e Sifuentes e Zanini (2019) buscam elementos reveladores desta presença. Como uma necessidade humana, as narrativas estão engendradas na complexidade social da criação, recriação, leitura e releitura em temporalidades distintas e entrecruzadas aos processos comunicacionais das práticas que 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 de múltiplas dimensões que os conformam.

Seu conceito aponta que a construção/negação social das identidades é um fenômeno que se dá como acontecimento no tempo-espaço, podendo estar vinculadas a estereótipos e marcas negativas (Goffman, 1982; Geert, 1989; Foucault, 1988). Suas marcas podem ser vistas na legitimidade para reconhecer-se e fazer-se reconhecer, em processos que envolvem poder, disputa, interação e percepção que surgem de rupturas e alterações de seu conteúdo, negociações; em 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, neste processo, se efetivam os 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. Enquanto Jacks (1999, p. 256) afirma que estudar a recepção é o mesmo que estudar as identidades, Ronsini (2010, p. 11) destaca os elementos de sociabilidade presentes nelas no que se refere ao embate entre o consumo de representações midiáticas e à experiência da mídia e das relações sociais da vida cotidiana dos sujeitos.

Em contextos de globalização, as tecnicidades que vão em direção às identidades 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, p. 62). 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 déficits de legitimação nos discursos anônimos que nos são dirigidos (Idem, 2002, p. 14-15).

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, p. 112). Nele, a narrativa histórica situa o passado e abre-se ao presente como espaço de possibilidades (De Certeau, 2008). De Benjamin (2012, p. 198; 201), 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,

p. 85), as expectativas e experiências dos leitores para criar novas formas narrativas e revitalizar a cultura da arte de narrar como uma espécie de metamorfosear a narrativa como 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. A arte de narrar articulada à ritualidade inauguram novas maneiras de estar junto e reinventam cidadanias que são atravessadas por narrativas que conjugam bens simbólicos e processos comunicativos pela sensibilidade para reinventar a corporeidade e a gestualidade que 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.

### **3.5 Das cidadanias às redes, mediações para territorializar**

Cidadanias e redes referendam os ecossistemas comunicativos no espaço-temporal em embates entre interesses hegemônicos e as múltiplas formas de resistência no sensório 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 por 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 suas experiências em relatos e aproveitam as oportunidades renovadas desta convergência para 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, o que possibilita ampliar a 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), carregando em si, possibilidades para potencializar 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.

Como 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), Brignol, Cogo e Martínez (2019, p. 187-189) apontam que elas são complexas ao propiciar 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 noventa, hoje os ambientes de convergência e as redes informacionais disruptivas revelam disputas que permitem popularizar, ampliar e visibilizar as ações sociais. A 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 tanto as temporalidades de acesso e uso quanto as instâncias de produção e consumo (Ibidem, 2019, p. 208).

Os fluxos da sociedade-rede que provocam alterações nas estruturas comunicativas e transcendem limites territoriais e causam disfunção sistêmica entre o global e o local, o público e o formal (Castells, 1999, 2009; Appadurai, 2004) estão presentes no autor. Com seus condicionamentos e desigualdades, esta nova trama de territórios e de atores, de contradições e de conflitos repercute nas mudanças de percepção, identidades e narrativas identitárias e atuam na reconfiguração dos modos de pensar as relações e outras formas de saber e novos modos para intervir na realidade (Martín-Barbero, 2004, p. 217). Diante das elites que habitam o

espaço atemporal das redes e os fluxos globais, muitos habitam o espaço/tempo local deslocado de suas culturas, refugiando-se na lógica do poder que produz identidade (Idem, 2002, p. 14).

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, de escrita e de 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 em 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, p. 242). 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, p. 198). Rincón (2018) destaca os usos e as novas formas de visibilidade e de exercício cidadão em torno de existência estética e narrativa do “comunico, logo existo!” (*celebrities*) associada à 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 que o espaço público é o lugar problematizador da cidadania em torno de temas controversos e de expressão de posições distintas e de participação democrática em defesa de direitos culturais e sociopolíticos que se tornam intervenção, articulação gloais, criatividade social e mobilização como protesto. A educação é convocada a participar deste processo como dimensão chave para potencializar habilidades e competências dos sujeitos, a criatividade dos processos de aprendizagem e aprimorar as culturas participativas, pois desta forma favorece-se a construção da cidadania e de saberes compartilhados pela experiência constitutiva dos sujeitos comunicantes e pela 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 na interação cultural dos atores que estão situados espacialmente e que constroem estratégias de empoderamento, tendo o direito da cidadania como expressão, participação, emancipação

humana que suscitem novos tipos de sujeitos políticos (Ibidem, 2009a, 2009b, 2009c). Para ele, a comunicação é uma dimensão constitutiva da vida cultural que dá visibilidade às cidadanias no encontro de culturas pelo vínculo da diferença, diversidade, alteridade e interculturalidade. São as lutas cidadãs contemporâneas por valorização das culturas e 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 fraternidade (ONU, 1948; Bobbio, 2004). Do caráter excludente no período greco-romano, a cidadania que passou por conflitos e embates de diferentes grupos sociais, se efetiva com a participação efetiva de movimentos sociais em luta pelo bem-estar econômico, educativo, político e do ócio. Como um direito humano, a comunicação amplia os espaços de cidadania pela sua defesa à vida e como denúncia aos direitos respeitados.

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 o 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 das múltiplas manifestações, Maffesoli (2014, p. 12) apresenta o conceito de tribalismo como uma expressão vivenciada no cotidiano por pequenas tribos com sentimentos e experiências que levam a serem reconhecidos por 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 que leva à comunhão de sentidos, sentimentos e significados como comunicação (Maffesoli, 2014, p. 12). 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 (Ibidem, 2014, p. 269). Fernandes (2007, p. 138-139) 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 do nosso autor com Milton Santos (2005, 2019) como as perversidades da globalização que instigam formas de resistência que 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 banal, a perspectiva 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 diversidades enquanto expressão cultural e ganham proporção com a lógica das redes que fundamentam os modos de comunicar contemporâneos e superam o tecnicismo e o pessimismo cultural.

### 3.6 Espaços comunicantes e sensíveis

A trama cotidiana de vivências, ações e práticas socioespaciais é impactada por fluxos técnicos, sensoriais e temporais, demonstrando que o sensorio contemporâneo requer uma nova perspectiva para atuação nele. Ao identificar estas peculiaridades da sociedade atual no que Milton Santos denominou por meio técnico-científico-informacional, distintos 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 e ecossistemas comunicativos (Lèvy, 1999; Echeverría, 1999; Sodré, 2002; Martín-Barbero, 2010a).

Enquanto para Pierre Lèvy, este é o locus 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 meios de comunicação que permite trânsito pelos entornos natural/comunitário e da vida urbana/técnicas. Com certa semelhança, os conceitos de Muniz Sodré e de Martín-Barbero, que utilizamos neste referencial teórico-metodológico, ajudam na compreensão dos ecossistemas por onde circulam saberes, linguagens e dispositivos com fluxos técnicos e sensoriais e do *bios* como uma forma existencial de vida ético-social que se dá por vinculação comunicacional e por estratégias sensíveis.

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. Para Martín-Barbero (2014a, p. 55), 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.

“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), assim como as tecnicidades levam a novas percepções, sensibilidades e modos de estar junto que se convertem em dimensão estratégica da cultura. Esta 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” (Idem, 2014, loc. 34).

Em múltiplos territórios, a multiterritorialidade pode ser apreendida pelo modo de ser e pelo *ethos* vivencial que delinea a vinculação comunicacional destes processos e de estratégias sensíveis, o que possibilita a reinvenção da educação pela 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 (Idem, 2012, p. 107). O autor considera esta capacidade inventiva inerente à ação social e implicada no deslocamento da fixidez do contexto, o que nos leva a olhar para os cursos de jornalismo como instâncias vinculativas constituídas da partilha do lugar comum construído pela identidade coletiva.

Este comum partilhado por seres humanos comunicantes no território foi assumido por Deolindo (2018, p. 14) para criticar a classificação mercadológica e industrial de desertos de notícias em relação à ausência de serviços de mídia, pois o fenômeno exige diálogo entre diversas disciplinas para compreender as relações sociais no contexto das neotecnologias, assim como esforço ético-político de tradução para compreendê-las e redescrevê-las. Esta aferição pode se dar tanto por vinculação quanto por mediações.

Voltando para a comunicação no âmbito educacional, o argumento de Martín-Barbero (2014, p. 55) revela descompasso do sistema educativo por ignorar a 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, este sistema desconsidera outros lugares de aprendizagem e 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” (p. 122).

Esta perspectiva levou à resignificação deste conceito nos estudos da Educomunicação como o *locus* da convivência e ação dos sujeitos (Soares, 1999; Silva Filho, 2004; Reginaldo;

Sartori, 2020; Sartori, 2021). Para Sartori (2021, p. 44), o ecossistema educucomunicativo é o espaço da ação educacional e comunicativa que ambiciona o diálogo social fomentado pelas relações humanas entre si, com suas mídias e seu meio ambiente, e cujo centro se move de acordo com os sentidos feitos e vivenciados. É um ambiente físico-sensorial cuidado pelo mediador educucomunicativo atento às relações e ação dos sujeitos como um 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).

Este lugar pode ser potencializado por práticas pedagógico-comunicacionais que levem ao planejamento de práticas pedagógicas e de ações comunicacionais que fortaleçam os espaços de elaboração de saberes, desenvolvam competências educucomunicativas e levem ao êxito dos indicadores educucomunicativos (Mello, 2016, p. 86; 134). São importantes neste percurso, o contexto, a participação, as trocas reflexivas e a construção de saberes mediados por tecnologias e realizados por projetos a serem observados com quatro indicadores: gestão compartilhada da comunicação, ações de diálogo, participações de protagonismo do envolvimento à execução dos envolvidos e novas relações entre professores e alunos que desenvolvem 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.

Desta concepção, avançamos para considerar o curso de jornalismo como ecossistema formativo jornalístico envolto em fluxos de comunicação (abertos/fechados, descentralizados/centralizados, interdiscursivos/discursivos) – as primeiras opções revelam 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 junto aos pares e estudantes em vivências internas e com a comunidade do entorno dada pelo vínculo do *modus operandi* dos sujeitos (*faciendi, dicendi, mostrand, faciendi, auscultari*).

Partimos da premissa de que um ecossistema formativo é o lugar de sujeitos dialógicos em trocas comunicativas, escuta e prática interventiva na sociedade que aprimora a formação jornalística e amplia os espaços coletivos, participativos e dialógicos. Propomos dois conceitos complementares: dialogia educucomunicativa, desenvolvida no terceiro capítulo; e o ecossistema formativo jornalístico que compreendemos como um espaço colaborativo-educucomunicativo 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.

Estes ecossistemas apreendem fluxos informativos e comunicativos como “grito do território” em um ato revolucionário (Santos, 2005) que possibilita que o nosso objeto emerja como exercício de poder e sujeito de resistência no corpo-território dos atores, na corporeidade de sua realidade (étnico-racial, acessível, socioeconômico e de gênero), pois a relação entre corporeidade, individualidade e socialidade emerge como cidadania no fenômeno do “estar junto” e na espacialidade sentida no cotidiano (Idem, 2020, p. 10). Desta forma, a densidade comunicacional e a resistência dos lugares são compreendidas pelas ações participativas que levam a trocas plurais e diversas no cotidiano para ampliar vozes, diminuir desigualdades, por meio de uma atitude sensível às demandas do lugar de encontro que suscita práticas dialógicas e emancipatórias nos territórios-rede (Pasti, 2018; Endlich, 2006; Haesbaert, 2021).

### 3.7 Um mapa para tatear os ecossistemas formativos jornalísticos

Como uma artesã intelectual que aprende e personaliza instrumentos para elaborar uma investigação que “resiste à laminação do saber através dos dados” (Kaufmann, 2013, p. 33), combinamos métodos, conceitos, teorias e autores nos níveis e fases da pesquisa levando o objeto a tomar forma (Lopes, 2005), como pesquisadora-artesã-cartógrafa<sup>48</sup> que elabora conexões dialógicas, interdisciplinares e emancipatórias neste referencial teórico-metodológico. Documentos e entrevistas passam pelo crivo do mapa das mutações culturais, dos estudos comparados, da análise documental e da entrevista compreensiva na perspectiva cartográfica de Martín-Barbero, de mapa cognitivo como arquipélago desprovido de fronteiras.

Para Latour (2012), o pesquisador participa do contexto em que está inserido como uma “formiga” que acompanha o cotidiano dos atores em suas redes e se coloca à deriva para perder-se nas cidades<sup>49</sup>. É no percurso que a cartografia se faz, como registra De Certeau (2008, p. 183), ao ponderar que as narrativas fazem a travessia e os mapas demarcam o lugar, pois as aventuras narradas produzem geografias de ação, organizam caminhadas e “fazem a viagem, antes ou enquanto os pés executam”. Martín-Barbero, Latour e De Certeau vêm sendo inspiração para os estudos de comunicação e música, que compreendem que “cartografar

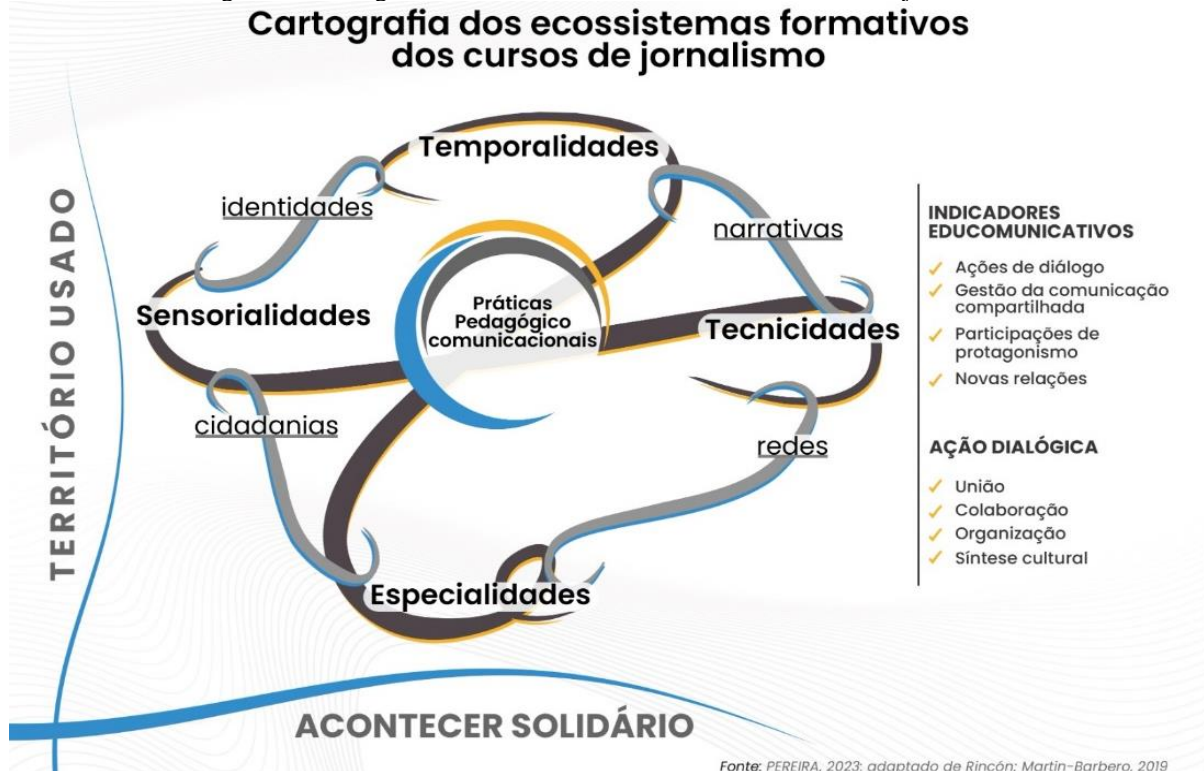
---

<sup>48</sup> Em apropriação a Jean Kaufmann e a Jesus Martín-Barbero para delineamento desta narrativa doctoral.

<sup>49</sup> O termo “deriva” se refere à cidade como um sistema aberto com interferências e incertezas do acaso (Jacobs, 2000).

implica escolher como viver a eleição de critérios a partir dos quais os grupos sociais se reinventam continuamente” (Fernandes; Herschmann, 2015, p. 299).

Figura 5 – Cartografia dos ecossistemas formativos dos cursos de jornalismo



Fonte: Elaboração própria, a partir de Rincón e Martín-Barbero (2019)

Estendemos sobre este chão o mapa das mutações culturais em perspectiva geográfico-cultural, conforme delineado neste capítulo e cujo referencial teórico fundamenta-se em Milton Santos, Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, tendo o argumento da cidadania como motor de observação do território educativo e das práticas animadas pelo coordenador, agente dialógico de relações e mediador da troca de saberes. As mediações cotidianas (identidades/narrativas) nos espaços comunicantes e sensíveis dos cursos e as mediações para territorializar (cidadanias e redes) buscam compreender as práticas pedagógico-comunicacionais do ecossistema formativo jornalístico pela cartografia que aplicamos sobre o território usado (Figura 6).

Do centro, as práticas são analisadas pelos indicadores educacionais imbricados na ação dialógica e nas mediações identidades, narrativas, cidadanias e redes em suas dimensões espaço-temporais e tecno-sensoriais no tripé indissociável ensino, extensão e pesquisa. O olhar investigativo percorre os PPCs em busca da dimensão dialógico-cidadã nas competências e no perfil do egresso, na missão e nos objetivos do curso, nas disciplinas e no tripé universitário. Aspectos que são confrontados com a visão dos coordenadores (formulário e entrevista), não

para identificação de sujeitos, mas para ponderar possibilidades para um ecossistema formativo educacional enquanto espaço construído de vivência da ambiência dialógica e cidadã. Quando a tese menciona práticas pedagógico-comunicacionais está se referindo a estratégias comunicacionais e/ou ações educacionais que são, essencialmente, dialógicas e cidadãs.

Na pesquisa documental, a análise crítica considera etapas cronológicas, contextos, autenticidade/confiabilidade do texto e natureza do texto (Bardin, 2016; Cellard, 2012). A análise documental é método e técnica, que prescinde de ângulo investigativo e instrumentos para a obtenção dos dados com rigor, amplitude e especificidade, é amparada por intuição e pela informação de memória de eventos, pessoas e contextos acompanhados por anotações e comentários para traçar semelhanças e diferenças nos contextos analisados, visto que eles registram e contextualizam fatos, situações e contextos (Moreira, 2008, p. 273; 2017).

Pioneira nos estudos comparados, a proposta metodológica de Otto Groth (1875-1965) permitia comparar jornais de diferentes cidades ou países, antecipando em mais de 40 anos os esforços da morfologia comparativa de Jacques Kayer (Machado, 2016, p. 9), pois a análise crítica e comparativa abria largas escalas e originais perspectivas aos investigadores (Kayser, 1970). Propagados no país por Marques de Melo (1972), de restritos à descrição de conteúdo de mídia, estes estudos avançaram para mapear diferenças e similaridades entre países, avaliar a vinculação de culturas jornalísticas e seus contextos (Milk; Schmitz, 2017) e explicar de maneira sensível fenômenos e processos de comunicação dos contextos examinados (Esser; Hanitsch, 2012). Eles possibilitam estabelecer relação dialógica entre pesquisas da área de conhecimento e estimulam a formação de redes de pesquisadores (Nakamura, 2013).

De acordo com Esser e Hanitsch (2012, p. 7-10), é necessário ao mínimo duas unidades de nível macro que atendam aos seguintes critérios: seleção de unidades contextuais informadas teoricamente; objetos de comparação equivalentes; unidades de nível macro observadas nas dimensões espaço-temporais; unidades de análise com quadro comum, conceituações e métodos equivalentes; relações entre os contextos e os objetos de análise detalhados à medida que são explicitadas as diferenças e semelhanças. Eles recomendam atenção aos limites e desafios teórico-metodológicos em todas as etapas para descrever e explicar diferenças e semelhanças, identificar equivalentes funcionais, estabelecer tipologias e fazer previsões.

As semelhanças, particularidades e diferenças das práticas pedagógico-comunicacionais comparadas em distintos contextos regionais são mediadas pelas narrativas do coordenador de curso na entrevista compreensiva. Kaufmann (2013, p. 16; 184) considera este um método inovador, criativo e fundado na flexibilidade dos instrumentos numa relação dialógico-reflexiva

que leva os sujeitos a pensar, a processar explicações sobre si e a construir versões de suas vidas para si num movimento de autoconhecimento e de autoconstrução. Nesta proposta, o trabalho de campo é o ponto de partida e não o lugar para averiguar a teoria, assim como não se realiza transcrição, pois o olhar do pesquisador busca encontrar pistas que fazem emergir categorias de pensamentos bem argumentados e elementos próprios das hipóteses em elaboração.

Para Kaufmann (2013, p. 85-8; 124-154), a oralidade (ritmos, entonações e silêncios) e o envolvimento (escuta empática) da conversação entre pesquisador e entrevistado e a escrita redacional levam a fatos, hipóteses, apontamentos, observações e interpretações em uma narrativa como audácia argumentativa capaz de identificar fábulas fantasiosas e indícios nas entrelinhas de declarações durante o exame das fichas que, segundo ele, devem ser de dois tipos: uma de anotações com trechos da entrevista para situações e comentários; e outra de frases sucintas com hipóteses, comentários e interpretações que levem às pistas e categorias. Frases recorrentes e banais, e expressões repetidas com regularidade são indícios de força social em circulação.

No trajeto investigativo, as rotas geografias percorreram os espaços virtuais devido à pandemia da Covid-19, levando à realização das entrevistas na plataforma Google *Meet*<sup>50</sup> entre outubro de 2021 e julho de 2023. Não houve perda do sensível, pois o dito e o não dito se fizeram presentes nas expressões faciais e entonação de voz dos entrevistados. O ser-escutar-fazer-agir das práticas pedagógico-comunicacionais veio à tona com o olhar do coordenador que, à luz do diálogo freiriano, contemplou o território educativo e cultural em sintonia com os PPCs. Como leituras do presente, diferentes contextos evidenciaram seus ecossistemas formativos.

Com zelo epistemológico, o *corpus* é investigado no território (IBGE, 2017, 2020) pelo *sulear* de um protocolo com três abordagens (Quadro 4) para identificar as práticas em suas relações de poder-saber-fazer-conviver. Eixos e mediações do sensório contemporâneo se articulam às escalas em conexões curtas (corpo, local/urbano e regional) e longas (nacional e internacional) nas dimensões espaço-temporais e tecno-sensoriais que possibilitam aferir o perfil demográfico, a atuação e as redes que o coordenador estabelece em sua mediação interna e com organismos externos, efetivando redes de pesquisa (A1).

---

<sup>50</sup> O *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Foi utilizado como alternativa à impossibilidade das viagens do trabalho de campo presencial devido à pandemia da Covid-19.

Quadro 1 – Protocolo metodológico com mediações, escalas e teoria da ação dialógica

<b>Protocolo metodológico de intersecção entre mediações (confluência com os eixos e intersecções), escalas e teoria da ação dialógica</b>	
<b>A1</b>	Como se configuram as mediações em termos de relações de poder e de hierarquia nas escalas (corpo, urbano, regional, nacional e global), nos eixos (temporalidades, espacialidades, sensorialidades, tecnicidades) e mediações (identidades, narrativas, redes e cidadanias).
<b>A2</b>	Como as práticas pedagógico-comunicacionais se manifestam no ecossistema formativo jornalístico (ensino, extensão, pesquisa e gestão/mediação) considerando as escalas (A1) e o mapa das mutações (A3), entrevista compreensiva e os PPCs.
<b>A3</b>	Pelo mapa das mutações culturais contemporâneas, os dados agregados são comparados nos contextos regionais considerando as abordagens anteriores (A1 e A2) para a proposição de itinerários formativos e emancipatórios.

Fonte: Elaboração própria.

A essência destas práticas se entrecruza aos dizeres/saberes dos coordenadores (A2) e ao olhar de Paulo Freire para a comunicação dialógica e educação libertadora e humanista entre sujeitos dialógicos inacabados (*Pedagogia do Oprimido*), assim como às atitudes docentes e às exigências do ensinar de uma educação como prática de liberdade e práxis libertadora (*Pedagogia da Autonomia*). As mediações são tratadas de forma agregada (A3) para comparar distintos territórios (sem a identificação de IES, cursos e cidades), traçar o perfil das práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos de jornalismo e delinear uma proposta de dialogia educacional para itinerários formativos e emancipatórios nos ecossistemas formativos jornalísticos.

A aplicação do mapa aciona intencionalidades frente aos novos usos das técnicas e das ações, assim como novas posturas diante do espaço comunicante dos cursos no existir de suas práticas. Busca-se observar este lócus a partir das premissas freirianas, da escuta sensível e dos processos multi/pluridiversos da multiterritorialidade que perpassam o ambiente formativo, a produção colaborativa e a vivência dialógica que se encontram com o outro para a transformação do mundo, como bem delineado em *Extensão ou Comunicação* (Freire, 1983). O corpo-território dos coordenadores em diálogo com outros corpos-territórios (docentes, estudantes e comunidade) leva a conhecer as metas do PPC e sua interlocução social. Ao compartilhar saberes, os sujeitos dialógicos convivem em espaço comunicacional tecido por conexões, fluxos e redes que resultam dos usos feitos no espaço vivido.



#### 4 TERRITÓRIO, LUGAR E TECNOLOGIA: ESPAÇOS DE APROPRIAÇÃO

As novas combinações técnicas e a valorização das economias de aglomeração como lugares de coexistência poderiam, entre outros aspectos, apontar um conteúdo para a política.

Maria Laura Silveira, 2022, p. 44.

Redes e fluxos de todos os tipos provocam mutações contemporâneas no cotidiano das pessoas, instituições e empresas pelo impacto de fluxos de bens e serviços dos centros urbanos inseridos no meio técnico-científico-informacional, sendo que os atributos de cada lugar são dados pelas condições dadas ou não dos objetos técnicos e das ações humanas ali empreendidas. Os serviços educacionais contribuem para a centralidade de uma cidade ao atrair deslocamentos de estudantes para cursos superiores, de pós-graduação ou outro serviço oferecido realizado a partir da sua *expertise* (hospital universitário, por exemplo). A resignificação dos lugares está ligada à inserção de novos elementos (instituição, abertura ou fechamento de curso) que promovem maior ou menor centralidade na rede urbana.

Neste aspecto, as instituições de ensino superior se juntam aos sujeitos residentes num processo que Milton Santos denomina por acontecer solidário no espaço banal<sup>51</sup> (de todos) frente ao espaço das redes que se constituem pelos usos do território. Igualmente, múltiplos territórios com multiterritorialidade vão surgindo enquanto zonas contíguas e em rede que se mesclam pelos trânsitos emergentes (Haesbaert, 2019, 2021). Estes geógrafos propõem que cada fenômeno no território seja visto de maneira interligada ao que propõe a constelação ou família de conceitos<sup>52</sup>, o que nos leva a interligar espaço geográfico, território, lugar e região no acontecer solidário e nas contrafaces espaço banal/das redes, tecnoesfera/psicoesfera, lugares contíguos/em rede, território-zona/rede, dentre outros.

Como tudo depende de um ponto de vista, o conceito de território usado é interpretado pelos atores hegemônicos como recurso para garantia de seus interesses e pelos hegemonizados como abrigo em sua busca por adaptação ao meio geográfico atual enquanto recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares (Santos et al., 2000, p. 12). Este viés possibilita ver o potencial de territórios educativos emergindo de territórios vulneráveis “a partir de baixo”

---

<sup>51</sup> A noção de espaço banal vem do economista François Perroux. Para Santos (2020, p. 270), a cidade grande é um enorme espaço banal porque nela todas as formas podem prosperar, os fracos podem subsistir e as redes se articulam em instrumentos de produção, circulação e informação e em formas de coexistência.

<sup>52</sup> Para Santos, família; para Haesbaert, constelação de conceitos, como forma de acionar um conceito principal que não está isolado, mas interligado na constelação território, espaço geográfico, meio, região e paisagem.

como “giro multiterritorial decolonial” para compreender as relações de poder e dimensão simbólica do poder em seu caráter multi/transterritorialidade dos sujeitos em ações de des-territorialização (Haesbaert, 2021).

Esta é uma das três abordagens de território presentes no contexto latino-americano: as relações de poder-espço; a corporeidade/corpo-território; e o quase sinônimo de espaço de vida como ontologização do território ou pluriverso de múltiplos territórios. Estas relações e práticas culturais precisam ser compreendidas por um processo múltiplo, híbrido e antropofágico<sup>53</sup>, que para Haesbaert (2021, p. 155), passa pela multiterritorialidade das práticas, das r-existências e das lutas dos grupos subalternos culturais e territoriais em sua elaboração de novas concepções do território multi/pluri/transterritorialidade e em trânsito por territórios/territorialidades.

Porto-Gonçalves (2002; 2013) é outro geógrafo com atenção aos movimentos de resistência e tensão de territorialidades entre lógicas hegemônicas e saberes subalternos em suas lutas de r-existência e diversidade geo-histórica do cotidiano. Para Haesbaert (2021, p. 155), há marcas decoloniais em Milton Santos percebidas nos 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.

A partir deste entendimento, dualismos são deixados à margem para compreender que o território é uma construção que se dá pelas 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 (Ibidem, 2021, p. 218). Para este autor, uma abordagem integrada está atenta a armadilhas conceituais que discutem o território sem o tempo (desistoricizado/ naturalizado), sem a prática (analítico), sem as redes (poder estatal e território-zona), desmaterializado ou materializado e sem o corpo (território-sujeito).

Como os ecossistemas formativos jornalísticos estão inseridos em uma instituição e no território usado pelos sujeitos em inúmeras interações, concordamos com Haesbaert no sentido de compreender a dimensão do pluriverso como uma potência para o trânsito entre múltiplos territórios e a multiterritorialidade dos sujeitos com suas sensibilidades e temporalidades, com suas conexões e complexas questões política/simbólicas e de poder nas marcas do vivido nas relações socioeconômicas e culturais. Com este devir, as práticas pedagógico-comunicacionais

---

<sup>53</sup> Ressignificação 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).

são um elemento novo para a significação de cada lugar na centralidade urbana para uma vivência aberta a cosmovisões, lutas de r-existência, ao acontecer solidário, à historicidade e geograficidade, aos contextos de globalização, urbanização, industrialização e regionalização.

De acordo com Milton Santos, três periodizações marcam o território brasileiro como meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional (Santos; Silveira, 2020; Santos, 2014). Por quatro séculos, os objetos técnicos eram prolongamento do corpo humano e regidos pelos ritmos da natureza com usos em função das relações sociais. À medida que se tornam mais artificiais (a partir de 1970, no último período), o saber científico, técnico e informacional apresenta nova forma de existir que conjuga tecnoesfera e psicoesfera como um par dialético das esferas da técnica e das ações, processos concomitantes que condicionam comportamentos, entretecem racionalidades e emoções convergentes e conflitantes, e despertam ou fabricam 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 das 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 e fluxos aumentados ou especializados com novas temporalidades que encurtam distâncias e processos, permitem 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, suas formas de empoderamento e de práxis transformadora, elementos presentes no mapa das mutações de Jesus Martín-Barbero (terceiro capítulo). Enquanto o olhar cultural se volta para o universo humano e comunicacional das relações, o conhecimento geográfico visa compreender os dramas do mundo, nação e lugar, bem como a existência que se manifesta em ações, paixões, poderes, forças, fraquezas vividas no território (Santos, 1999, p. 1).

Nos próximos tópicos, os conceitos geográficos são discutidos na interrelação entre espaço geográfico, território, território usado e região em abordagem decolonial em busca da valorização de outros saberes e da multiterritorialidade que atualiza o conceito de território usado. Partimos da Regic 2018 e das regiões geográficas intermediárias e imediatas, passando pelas teorias dos lugares e dos fluxos centrais para chegar à centralidade urbana das cidades-sedes dos cursos de jornalismo, em lugares ressignificados ao longo de sua história.

#### 4.1 Do território usado à multiterritorialidade

No espaço decolonial, a multidimensionalidade considera a complexidade e as múltiplas formas do poder que temos sobre/com o espaço no território na dinâmica sociedade-natureza, assim como as diferenças/especificidades ambientadas na região e na identidade do lugar (Haesbaert, 2021, p. 26). A episteme geográfico-comunicacional acionada discorre sobre os conceitos de espaço geográfico, território, lugar e região, intimamente interligados, em um processo de desvelamento do espaço geográfico como instância social, do território em seus usos, dos lugares em constante ressignificação e da região para além da diferenciação. Enquanto o espaço geográfico é uma instância social multifacetada, os demais são facetas deste processo.

Para Raffestin (2009), o espaço antecede ao território que é gerado pela ação do ator que se apropria dele para territorializá-lo. Com dois polos epistemológicos (natureza e sociedade), o espaço tem caráter dinâmico, multidimensional e multiescalar do território (Haesbaert, 2019, p. 340) e apresenta aspectos materiais, tangíveis e palpáveis, limites e fronteiras, 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). Para Lefebvre (2000, p. 67), no espaço há três instâncias de acordo com o uso dos agentes (vivido), das vivências e percepções do sujeito (percebido), do desempenho de função ou expressão de intenções (concebido); noção assumida por Santos (2020, p. 63) para definir o espaço geográfico como conjunto indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações.

Como um híbrido, o território apresenta dimensões políticas, econômicas e culturais, com carga histórica que passa pela apropriação como conquista e dominação (Ratzel, 1974). De produto social constituído nas relações espaço-temporais (Quaini, 1979) e de poder (Sack, 1986; Raffestin, 1993; Souza, 2018), chega à noção de território usado (Santos, 2005) e múltiplos territórios (Saquet, 2008; Haesbaert, 2019). Para Santos (2005, p. 255), os usos dos objetos e das ações no território habitado promovem novas sinergias, solidariedades e horizontalidades nos lugares como revanche aos vetores da mundialização que levam à resistência dos lugares e a outra globalização que restaure a dignidade humana no cerne do conflito entre o ato de produzir e de viver dos 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, p. 21). 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). É o lugar de residência, de trocas materiais e espirituais e de exercício da vida, é o espaço de existência, coexistência e resistência como possibilidade da comunicação como troca de informação e construção política diante dos processos perversos do mundo (Souza, 2005, p. 253).

Além de territórios-zona e 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 a imobilidade sem efetivo controle territorial (Haesbaert, 2019, p. 331). Para o autor, os territórios-rede são formados pela zona, rede e fluxos que acionam o controle de áreas e limites/fronteiras, fluxos e polos de conexão ou redes. Avançando nesta compreensão, este geógrafo propõe os conceitos de multiterritorialidade e múltiplos territórios. Com ideia similar, Saquet (2008, p. 81) concebe o território como construção coletiva e multidimensional que envolve múltiplas territorialidades nas relações de poder, campos de força, construção de identidades e de redes de des/re/territorialização.

As relações sociais construídas em territórios-redes, sobrepostos e descontínuos numa rede rizomática dão conta da diversidade de territórios e de cada territorialidade. Para Haesbaert (2019, p. 287; 347), enquanto eles transitam, surgem territórios-rede flexíveis se apresentando como multiterritorialidade por agregar experiências, relações, fluidez e interconexão em torno do componente territorial e da dimensão temporal-móvel, o que potencializa o território usado como “nosso quadro de vida” (Santos, 2005, p. 255). Em contínua construção, múltiplos territórios são tecidos nas relações sociais e de poder pelas redes individuais e grupais a partir da experiência cultural, econômica e política em processos de reterritorialização<sup>54</sup> que levam os sujeitos a construir seus próprios territórios-rede (Haesbaert, 2019, p. 349).

Em trânsito pela territorialidade alheia, os sujeitos passam por múltiplos territórios que são atravessados por múltiplas escalas em sua vivência multi/pluri/inter/transterritorialidade (Ibidem, 2019, p. 360). Na interterritorialidade, a sensação é de estar entre ou viver em espaços de fronteira entre distintos territórios e como transterritorialidade, percorre-se entre diferentes territórios e territorialidades. Como existe em potencial e depende do contexto em que cada um está situado (social, econômico, político-cultural), 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 (p. 362).

---

<sup>54</sup> Haesbaert (2019, p. 32) considera como multiterritorialidade muito daquilo que os autores chamam por desterritorialização, pois se trata de um processo concomitante entre destruição e construção de territórios mesclando territórios-zona e territórios-rede em múltiplas escalas e novas formas de articulação territorial, visto que é impossível a existência sem um território.

Esta vivência é percebida nos lugares ressignificados com a chegada de novos elementos pela ação de instituições e firmas em relação à produção de bens, serviços e ideias e de normas, ordens e legitimações demandados pelos sujeitos. Para Santos (2014, p. 13), a configuração espacial se dá como um "feixe de forças sociais em um lugar" e propicia nexos de informação pela circulação entre sistemas e processos (2013, p. 92), e pelos fixos e fluxos que alteram a localização e a coexistência temporal de lugares (2020, p. 122). Harvey (1991, p. 266) apontou as novas localizações como trunfo espacial entre localidades, cidades, regiões e nações.

Recriados, renovados e diferenciados, os lugares se fazem na vivência de identidades, de subjetividades e de trocas simbólicas por sua carga cultural-simbólica (Souza, 2018, p. 36) num cotidiano compartilhado por regras locais ou por comando hegemônico ditado pela informação privilegiada das redes do acontecer solidário (Santos, 2020, p. 256). São os fixos artificiais e os fluxos relacionais que impactam o cotidiano plural e fazem emergir protagonismo e o comando exercido em áreas com densidade técnica e difusão de informações, fazendo despontar espaços luminosos ou opacos (Santos; Silveira, 2020; Santos, 2013) frente aos avanços técnico-sensoriais e econômicos do sistema-mundo dos indivíduos empoderados (Santos, 2013; Wallerstein, 2012).

Dada à simultaneidade de fluxos e de mobilidade, e de processos plurais e de múltiplas territorialidades, a pessoa experimenta diferentes territórios para reconstruir o próprio território (Haesbaert, 2019, p. 32). Em suas relações de mediação, os sujeitos vão realizando 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, p. 418).

Quanto ao conceito de região, se distancia cada vez mais de síntese humana e natural difundida por La Blache (1845-1918), passando pela compreensão de Hartshorne (1978) e de Frémont (1980) como uma construção mental/intelectual e como o espaço vivido de identidades regionais e regionalismos. De acordo com o IBGE (2017, p. 19), é regido pelos princípios de diferenciação/homogeneidade e de coesão/articulação regional, sendo definido 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.

Haesbaert (2010, 2021) propõe a descolonização deste conceito para superar pretensões de universalização e contemplar as desigualdades culturais (raça/etnia e gênero), além daquelas socioeconômicas. Numa perspectiva decolonial, a região está sendo vista como “arte-fato” (artifício e fato) para criar (não só interpretar) as suas relações socioeconômicas, políticas e culturais e como biorregião (autossuficiência e autogestão regionais). Os sujeitos e os saberes locais/regionais do espaço vivido, concebido e praticado pelo senso comum são fundamentais para a construção da diferenciação em distintas articulações sociais e implicações político-sociais (2010, p. 186-187). Como “arte-fato”, os movimentos sociais de resistência e suas distintas articulações e implicações político-sociais levam a normatizar um “dever ser” de região que indique um caminho ideal a ser construído (2021, p. 263-264).

A partir do território usado, dos lugares dotados de significados e das regiões com suas desigualdades socioeconômicas e culturais, a multiterritorialidade é a forma de vivência nos múltiplos territórios que buscamos discutir pela ótica geográfico-comunicacional em torno da densidade comunicacional e das ações de democratização da comunicação como pluralidade e diversidade, e como possibilidade de ruptura com a tendência vertical dos lugares. Nestes espaços, os cidadãos, protagonistas e empoderados, assumem a luta contra hegemônica para a transformação sociocultural e ampliação de políticas públicas.

Para o geógrafo André Pasti (2012, 2018), a densidade comunicacional pressupõe que as trocas comunicativas que se dão em meio às dinâmicas do lugar considerem o tempo plural do cotidiano compartilhado, a agenda de democratização da comunicação, a quebra de círculos descendentes de informação dos grupos que comandam a comunicação, ações de resistência e ampliação de políticas públicas. No existir cotidiano, essa densidade se fortalece à luz das dinâmicas comunicacionais dos sistemas de comunicação (objetos técnicos e sistemas de ações) do lugar por meio dos usos do território, que podem ser solidários, dada à dimensão política que amplia a comunicação portadora de transformação dos e nos lugares (2012, p. 11).

Pasti (2018, p. 55; 161) considera que a resistência se dá com ações e projetos que ampliem as vozes dos agentes e dos lugares em vista de uma outra globalização para ampliar uma agenda de democratização no dinamismo do lugar pelas condições materiais, normativas e de sentidos da psicoesfera. Em sua compreensão, a pluralidade e a diversidade de vozes articuladas podem reverter os espaços silenciados com desigualdades de comunicação com políticas públicas que propiciem ações participativas e dê apoio aos agentes contra hegemônicos dos meios comunitários, alternativos e populares (p. 265-266).

#### 4.2 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 no que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trabalha 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), dentre outras formas. Desde a década de 1930, o órgão propõe recortes de regionalização para considerar singularidades, peculiaridades e aspectos históricos e geográficos, respaldados por paradigmas emergentes, como a Teorias das Localidades Centrais e a Teoria dos Fluxos Centrais para lançar luzes sobre contextos e processos de integração e 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 em torno da administração, economia e circulação para determinar a hierarquia dos centros urbanos em relação ao fornecimento de bens e serviços, indo do mais simples ao mais sofisticado. Na sequência, passou-se a considerar as vantagens da especialização, da produção em massa e das forças de dispersão derivadas da versatilidade e custos de transporte, beneficiadas por linhas de comunicação que unem centros do território e distingue setores ricos e pobres. Por ser uma teoria estática, Bradford e Kent (1987), Bonetti (1968) e Pumain (1997) propagaram que a teoria não contemplava processos complexos em termos de circularidade e encurtamento de distâncias, além de não considerar as forças externas que controlavam o desenvolvimento e influenciavam a localização de novas facilidades nem as economias de aglomeração que atraíam interação entre cidades e a conjuntura econômica pelas inovações agregadas e mudanças estratégicas dos atores sociais.

Peter Taylor (2001, p. 182) incorpora redes de espaços de fluxos globais à teoria de Christaller, uma vez que a rede é formada por nós (atores) e elos (relações sociais e econômicas) que operam na econômica global. A organização espacial passa pela produção de mercadorias como bens e serviços em um espaço de fluxos com três níveis interdependentes: as redes por serviços (supranodal); as cidades, constelação do conhecimento para a produção de serviços (rede); e as firmas de serviços avançados da produção (subnodal). Multifacetada e interligada, este é o modelo das cidades mundiais que são geridas por processos simultâneos de natureza local (*town-ness*) e pelas redes de relacionamentos (*city-ness*) a distância entre as cidades com hierarquias interligadas (Taylor, 2007; Taylor; Hoyler; Verbruggen, 2010).



Essas redes atuam em mutualidade operacionalizando relações entre as cidades por meio de fluxos que diferenciam o lugar central nas duas teorias, deslocando-se da compreensão de que os “lugares fazem fluxos” para “os fluxos fazem os lugares” (Ibidem, 2010, p. 25). As cidades tornam-se uma mistura cosmopolita de povos, mercadorias e ideias operacionalizada pelas relações estabelecidas pelos agentes, ou seja, as cidades não competem entre si, visto que o que se almeja é 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), conforme as relações entre elas que lhes dão o status de maior ou menor centralidade, sendo esta definida pela capacidade de desenvolvimento de infraestrutura que abriga atividades inovadoras e de alto nível que leve um centro a assumir função de comando e de controle das redes (IBGE, 2014, p. 12). Para Maria Sposito (2009, p. 19), esta noção se altera no movimento de fixos e fluxos para uma centralidade múltipla e complexa que promove descentralização territorial, recentralização de atividades, dinâmicas econômico-territoriais com fluxos emergentes entre as cidades que constroem socialmente o ambiente a partir das relações entre cidades.

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

Essa perspectiva advinda da economia global tem sido aplicada ao cenário brasileiro para averiguar o emaranhado de fluxos de lugares e os espaços de fluxos que se apresentam em redes complexas, nos fluxos de gestão do território (IBGE, 2014) e das relações entre sedes e filiais (Motta; Carvalho, 2016a, 2016b). Mesmo estando em localizações tradicionais, as cidades são promotoras do *city-ness* por atuarem como pontos luminosos na economia global e atrair para si riqueza, investimentos, conhecimento em meio à hegemonia do Centro-Sul.

Em âmbito nacional, as duas teorias caminham juntas. 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 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, sendo que as instituições públicas possuem poder de comando e de decisão (IBGE, 2014, p. 73).

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 por redes de sedes e filiais empresariais, as redes operam o mercado como *city-ness* a partir do *town-ness*, como demonstra o IBGE (2020, p. 71) que identificou os destinos da população para aquisição de bens e serviços e a subordinação dos centros que atuam por fluxos centrais nas redes urbanas.

Os instrumentos metodológicos propostos pelo IBGE (2020, p. 66-71) 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. Sem mais alterar as categorias territoriais a cada novo censo demográfico, o que facilita identificar o contexto e a produção dos dados (Chatel; Sposito, 2019, p. 7).

Acompanhando esse 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, que estudou a rede urbana francesa. A partir de 1972, o órgão buscou compreender a hierarquização dos níveis destes centros como regiões funcionais urbanas, chegando ao nome de Regiões de Influência das Cidades (Regic), em 1978, baseando-se na Teoria das Localidades Centrais. A Teoria dos Fluxos Centrais foi incorporada aos últimos estudos para a delimitação da hierarquia da cidade e rede urbana nas Regic 2007 e 2018.

Outros estudos significativos são aqueles voltados às cidades médias, empreendidos desde a década de 1940 e às cidades pequenas que se intensificaram nas décadas de 1970/80. No contexto de fluxos, cidades médias e cidades pequenas apresentam conceituações, histórica e geográfica, não consensuais entre os pesquisadores que as definem a partir da influência econômica, política e cultural exercida, e não por 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), os estudos vêm adotado a concepção de regiões intermediárias e imediatas.

Dado a seus fluxos cada vez mais intensos, as cidades médias vêm sendo identificadas como regiões imediatas (Falcón, 2015), cidades de comando regional (Lima; Silveira, 2018) e pelo par cidade-região (Barros, 2019) em virtude de sua força no comando de um território indo do urbano/local ao regional. O espaço polarizado em torno de uma cidade é uma região (Kayser,

1964, p. 283) 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 combinava 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; Sanfeliu; Torné, 2005; Santos, 2005. Bravo, 1997). Nelas, 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 existentes locais em relação a centros regionais. Com variáveis comuns, cada cidade tem sua expressividade diferenciada de outras (Santos, 1959, 1988; Fresca, 1990, 2001), podendo passar por processos de apropriação, separação, fusão, reflexo e absorção que transformaram suas relações e incorporaram múltiplas temporalidades (Corrêa, 1999, 2003, 2011). Estão em contínua articulação entre os tempos lentos e rápidos nos arranjos da vida cotidiana e econômica que reconfiguram suas relações aos fluxos e fixos das dimensões práticas da vida cotidiana das cidades, conectam pontos e fortalecem os nós de interações espaciais (Sposito; Jurado Silva, 2013, p. 47).

Portanto, faz mais sentido falar em cidades de fluxos locais e regionais que em médias ou pequenas. Santos e Silveira (2020, p. 281) já alertava para o comando regional articulado à economia global que suscitava duas facetas que poderiam beneficiar as cidades pequenas e médias ou trazer prejuízo ampliando o processo desigual da competição de seus produtos e de suas empresas. A singularidade de cada cidade e seus espaços de apropriação, de afetividade e de vínculos expressos na multiterritorialidade das identidades, interligadas e interrelacionadas, que trazem novos significados aos moradores em seus múltiplos territórios (Candiotto; Corrêa, 2008; Keiling; Silveira, 2020; Haesbaert, 2021).

Do fluxo do *continuum* rural-urbano aos fluxos globais, as cidades de fluxos atraem investimentos e fazem convergir informações, pessoas, mercadorias, costumes, normas e culturas por meio de fluxos transversais engendrados nos espaços urbano-regional que se tornam fluxos de comunicação e de articulação (Amorim Filho, 1984; Lima; Silveira, 2018;

Falcón, 2015; Sposito M., 2001, 2007, 2009). Scherer e Amaral (2020, p. 20) perceberam nos censos demográficos de 2000 e 2010 deslocamento das cidades médias para o interior do país, redução em seu tamanho e maior integração inter-regional da rede humana, apresentando configurações distintas a depender da macrorregião em que está inserida. As cidades médias, incentivadas a partir da década de 1970, visavam 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, p. 13-14).

Ao exercerem protagonismo de comando coletivo no quadro regional, elas promovem intermediação com outras unidades municipais, em diferentes escalas, por meio de interações espaciais que potencializam sua capacidade produtiva, suas funcionalidades e os diferentes circuitos de investimentos capitais nos quais elas se inserem (Lima; Silveira, 2018, p. 35). Localizadas na encruzilhada das verticalidades e das horizontalidades, estas cidades são pontos de intersecção e fóruns regionais que oferecem meios de consumo final às famílias, às administrações e às empresas (Santos; Silveira, 2020, p. 280).

Para Endlich (2016, p. 241), a cidade pequena é um fenômeno de utopia em meio às contradições e fissuras sociais vividas no cotidiano que possibilita 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 efetivamente apropriados. Este sentido pode ser vivenciado nos espaços banais das metrópoles e cidades grandes, onde grupos subalternos se colocam em lutas de r-existência para a transformação socioespacial. Estas lutas, aliadas ao instrumento da Regic, possibilita que sejam implantadas unidades administrativas de órgãos públicos e de fomento a investimentos para o atendimento de serviços de saúde e educação, e subsidiar a criação de políticas públicas para o desenvolvimento local e regional (IBGE, 2020, p. 11).

Ainda há que se considerar a geo-historicidade dos lugares em seu percurso histórico, regionalizações, processos de articulação econômica e de urbanização, além de aspectos físicos e econômicos semelhantes que levam a proposições das regiões (macrorregiões, mesorregiões, microrregiões e intermediárias/imediatas). Na passagem do meio técnico ao técnico-científico-informacional, o Brasil sofreu profundas mudanças e vivenciou estratégias governamentais para o desenvolvimento econômico, urbanização e desconcentração espacial em áreas de grande extensão territorial e baixa densidade populacional (Amazonas, Pará e Mato Grosso). Em

apenas três décadas, o Centro-Oeste teve sua geografia alterada com o Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Tocantins, desmembrados de Mato Grosso (1979) e Goiás (1960 e 1988).

Sua complexificação advém das transformações espaciais que geraram diferenças e desigualdades a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) com a criação de novos estados, além do Tocantins, os então territórios federais<sup>55</sup> Roraima, Amapá e Rondônia, e com novos municípios. Das macrorregiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste) às regiões intermediárias e imediatas, os limites territoriais das unidades da federação são ultrapassados integrando fluxos espaciais, econômicos e sociais e suas características sociais e geográficas, como se percebe neste trajeto de estudo dos cursos de jornalismo, de maneira especial com o curso da Uneb que atende ao AP Juazeiro/BA-Petrolina/PE.

#### 4.3 Serviços educacionais na centralidade urbana

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 para a delimitação da rede urbana pela Regic, cujo comando foi organizado em quatro grupos, sendo o primeiro, das metrópoles (1A, 1B e 1C). Com alcance regional, estão 97 capitais regionais (2A, 2B e 2C) e 352 centros sub-regionais (3A e 3B) que compõem o 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 com pouca centralidade em atividades empresariais e gestão pública.

O maior comando no território nacional é exercido por 48 centros que agregam as 15 metrópoles e 33 cidades dos dois primeiros níveis das capitais regionais. A grande metrópole nacional São Paulo (1A) é a rede com maior influência econômica, seguida pelas metrópoles nacionais (1B) Rio de Janeiro e Brasília, sendo que esta exerce influência política nacional nas demais metrópoles (1C), dentre as quais está incluído o AP de Campinas. Os três níveis das capitais regionais são formados por nove capitais estaduais do Nordeste e Centro-Oeste e o AP de Ribeirão Preto (2A); por 24 cidades do interior dos estados, duas capitais (Palmas e Porto Velho) e pelo AP de São José dos Campos (2B); e por 64 centros, incluindo três capitais (Boa Vista, Rio Branco e Macapá) e o AP de Petrolina/PB-Juazeiro-BA (2C).

---

<sup>55</sup> Os territórios federais foram criados como estratégia para manter a integridade, diminuir as diferenças regionais e promover a vigilância das fronteiras, entre 1942 e 1943. Eram eles: Guaporé (atual Rondônia), Rio Branco (Roraima) e Amapá; Fernando de Noronha passou a distrito de estadual de Pernambuco; e os do Iguçu e Ponta Porã foram extintos em 1946.

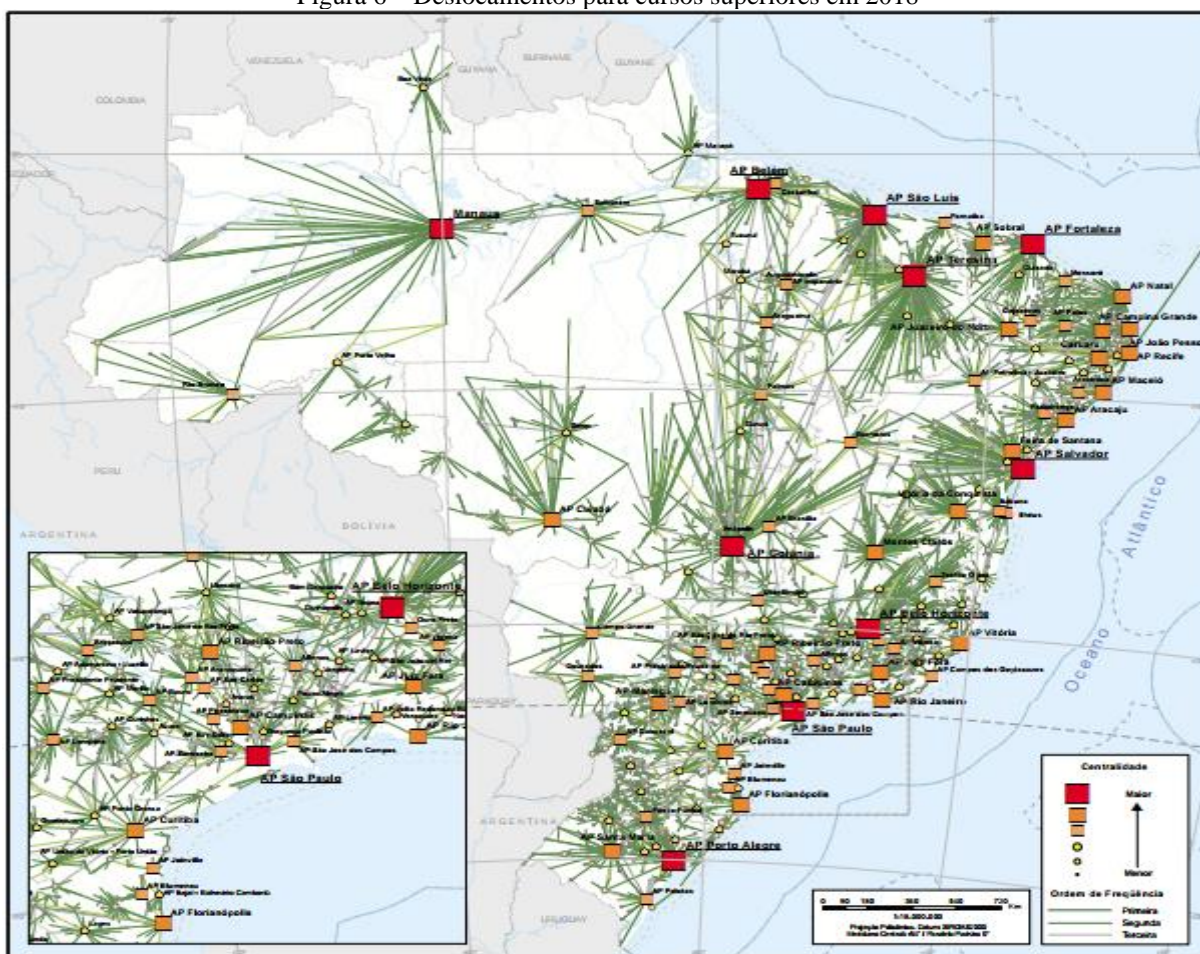
Dentre as redes metropolitanas, vale destacar o equilíbrio equidistante entre os centros urbanos e a distribuição de riqueza nas redes sulistas, sendo Curitiba a rede que mais se assemelha à Teoria das Localidades Centrais. As redes nordestinas são imensas e ultrapassam os limites do próprio estado,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

Em complementariedade, as Regiões Geográficas (RG) Imediatas e Intermediárias consideram as diferenças, diversidades, densidade demográfica e número de municípios da rede urbana, seus polos delineados por funções pública e privada de maior complexidade e de atendimento imediato às necessidades da população. Sua delimitação considera pelo menos quatro regiões imediatas e duas intermediárias por estado, exceto no Amapá e em Roraima que foram utilizados parâmetros distintos para esta configuração (IBGE, 2017, p. 20).

Critérios comuns foram utilizados para sua delimitação. As RG Imediatas apresentam contingente populacional de 50 mil habitantes, de 5 a 25 municípios e fluxos de articulação urbana (gestão municipal e empresarial, deslocamento para trabalho e estudo), no mínimo um centro de zona 4B de atuação restrita à sua área imediata. As RG Intermediárias aglutinam as Imediatas, contam com pelo menos um centro com influência regional (2A/B/C) e são destino de muitos municípios em busca de um conjunto de atividades, exceto Brasília e Florianópolis (litoral sul/Criciúma; regiões próximas à capital com Blumenau/Joinville).

Devido às peculiaridades, as exceções para as RG Imediatas incluíram regiões em cada estado quando ultrapassam os limites estaduais; regiões com menos de cinco municípios e população superior a 100 mil habitantes; regiões multipolarizadas com mais de um centro articulador de mesma hierarquia. Nos casos excepcionais para as RG Intermediárias, admitiu-se um centro sub-regional quando não houver polo articulador claramente definido (Norte; e entorno de Brasília); em regiões multipolarizadas (alta complexidade em suas articulações) ou quando a rede era pouco estruturada. Ainda para constar duas delas por estado, foram aplicados os seguintes critérios para Roraima (1- Boa Vista e de Pacaraima; 2- os municípios ao longo da BR-210 e a RG Imediata de Caracarái) e para o Amapá (1- municípios no eixo da BR-156, ao norte de Macapá, e na BR-210; 2- municípios urbanos de Macapá e aqueles do extremo sul).

Figura 6 – Deslocamentos para cursos superiores em 2018



Fonte: Regic 2018 (IBGE, 2020).

A oferta de ensino superior presencial (Figura 6) como atração aos centros urbanos é resultado da expansão de instituições públicas e privadas com motivação que remete aos deslocamentos e à disponibilidade financeira que levou a população a percorrer distintas distâncias em diferentes contextos regionais, embora custos elevados possam reduzi-los (IBGE, 2020, p. 99). Há padrões densos e dispersos nesta mobilidade, sendo mais densos no Centro-Sul, Goiás, Distrito Federal e em concentrações urbanas litorâneas; e mais dispersos no restante do país, onde estão os nós das redes de ensino comandados por escalões intermediários e locais como redes alternativas às demandas localizadas. As distâncias percorridas são maiores no Norte e no Centro-Oeste, entre 409 km (Amazonas) e 180 km (Acre, Pará, Mato Grosso e Roraima) e as menores entre 45 e 50 km, no Espírito Santo, São Paulo, Alagoas, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Sergipe e Alagoas, devido a centralidades intermediárias e a APs no Nordeste.

São os fixos e fluxos históricos, geográficos, econômicos, políticos, sociais e culturais da cidade-sede onde está instalada a IES que atraem deslocamento de regiões circunvizinhas ou distantes, levando os cursos a atenderem demandas territoriais em vista de seu protagonismo

no ensino de jornalismo. Estas articulações urbanas estão correlacionadas à mídia, às mediações culturais, aos processos comunicacionais e à experiência cultural que suscitam um novo sensorio na vivência cotidiana, requerendo novas sensibilidades que corroboram para a existência de espaços de emancipação, de revanche e de reivindicações locais.

#### 4.4 Cidades-sedes dos cursos espraiados

O *corpus* desta investigação é composto por 15 das 27 unidades federais que estão nos biomas Mata Atlântica, Cerrado, Amazônia, Pampa e Caatinga ou em sua interseção. São centros com alcance metropolitano, regional e local, sedes de regiões intermediárias, exceto Tangará da Serra (3A) e São Borja (3B), que são imediatas vinculadas à intermediária de Cuiabá e Uruguiana; e de imediatas, exceto Mariana e Engenheiro Coelho (5) e Lorena (3B), centros que se remetem às imediatas/intermediárias do AP Santa Bárbara-Ouro Preto/Belo Horizonte, de Limeira/Campinas e de Guaratinguetá/São José dos Campos. Seus fluxos irradiadores estão em âmbito regional como em Barra do Garças e Gurupi. Os fluxos metropolitanos estão em Palmas, Bauru, Uberlândia, Blumenau, Macapá, Ponta Grossa, Santa Maria, Imperatriz, Juazeiro e Campos dos Goytacazes (capitais regionais 2A, 2B e 2C) e nos níveis das metrópoles de São Paulo, São Caetano do Sul, Brasília, Rio de Janeiro, Goiânia, Manaus, Florianópolis e Salvador (1A, 1B e 1C).

Em relação ao desenvolvimento econômico e escolar, há índices que dizem muito sobre as condições de ingresso e de permanência de estudantes em deslocamentos, além de sinalizar para a existência de territórios vulneráveis: índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), desenvolvimento humano municipal (IDHM), taxa de escolarização da educação básica, número de escolas e PIB *per capita* (Produto Interno Bruto). Dados do IBGE (2022) revelam que os menores PIB estão no Nordeste e 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), conforme se verifica na Tabela 1. As maiores faixas de IDHM estão entre 0,801 e 0,862 (Bauru, São Paulo, Blumenau, Brasília, Florianópolis e São Caetano do Sul) e a mais baixa está em Juazeiro (0,677) no Nordeste. Os demais conservam-se entre 0,716 a 0,799.



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	%
Barra 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
Engenheiro Coelho	19.566	26.067,78	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
Tangara 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: Elaboração própria com dados do IBGE (2023). Legenda: azul (maior) e salmão (menor) índice

Em relação à taxa de escolaridade, há maior equilíbrio regional, pois as maiores estão em todas as regiões, embora as menores estejam no Norte e Centro-Oeste (Macapá e Tangará da Serra), variando entre 93,3% e 98,5%. O maior número de escolas se concentra em quatro metrópoles (São Paulo, 4.367; Rio de Janeiro, 3.058; Salvador, 1.489; e Brasília, 1.112). Outros 156 centros contam com menos de 200 estabelecimentos, embora Mariana e São Borja tenham mais de 40 escolas. 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; e Campos dos Goytacazes está entre os piores nos anos iniciais e finais (4,7 e 4,3), ao lado de Macapá (4,9 e 3,9).

Além do fluxo aéreo, a malha rodoviária é interligada por 168 rodovias federais, sendo que 45 delas atuam no deslocamento da população universitária, foco desta análise. São

rodovias radiais (que partem da capital federal pelas BR-010 a BR-080), longitudinais (que cortam o país de norte a sul, com as BR-101 a BR-174), transversais (de leste a oeste, BR-210 a BR-293), diagonais (noroeste-sudeste ou nordeste-sudoeste, BR-304 a BR-393) e de ligação (em qualquer direção, BR-401 a BR-610). Em alguns centros, chegam apenas rodovias estaduais: Engenheiro Coelho (SP-147 e SP-332) e Bauru (SP-294, SP-321, SP-300 e SP-225).

As rodovias radiais chegam a Palmas, Imperatriz, Barra do Garças, Mariana, Campos dos Goytacazes e Uberlândia. Os fluxos das transversais atendem a dez centros (Juazeiro, Imperatriz, Macapá, Gurupi, Ponta Grossa e São Borja). Dentre as longitudinais, a BR-119 (Presidente Dutra/Régis Bittencourt) corta dez estados, a BR-101 atende a sete centros e a BR-174 a cinco: Blumenau, Florianópolis, Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes, São Caetano do Sul, São Paulo, Lorena e Salvador. Dez diagonais apresentam fluxos no Centro-Sul (São Paulo, Mariana, Campos dos Goytacazes, Uberlândia e Ponta Grossa), Nordeste (Salvador) e Centro-Oeste (Tangará da Serra), dentre as quais a BR-374 (Castelo Branco). Nove rodovias de ligação chegam a Blumenau, São Borja, Santa Maria, Lorena, Uberlândia e Juazeiro.

#### **4.5 Cidades-sede com histórias centenárias e contemporânea**

Do período colonial às expedições das Bandeiras (séculos 16 e 17) em busca de riqueza nos sertões do Brasil, sua divisão geográfica se alterava. Com as capitânicas hereditárias, terras doadas por meio de sesmarias a donatários que representavam o governo português, entre 1534-36, podendo ser transmitidas em herança, mas não vendidas, pois seu intuito era fundar vilas, construir engenhos, nomear funcionários e aplicar a justiça, adquirindo direitos a isenção de taxas, venda de escravos índios e recebimento de parte das rendas devidas à Coroa.

As invasões no litoral se deram pelo descontentamento da França, Inglaterra e Holanda com o Tratado de Tordesilhas, que dividia o novo mundo entre Portugal e Espanha, em 1494. Como este acordo ficou em desuso devido à unificação dos dois reinos pela União Ibérica (1580-1640), foi reativado com o Tratado de Madrid (1750) que delimitou novas fronteiras com a Colônia de Sacramento ficando para o Uruguai e as terras onde está o Rio Grande do Sul, para o Brasil, assim como a ocupação na região Norte.

As regiões Nordeste e Sul carregam traços em comum com origens que têm início com a colonização estrangeira, tornando-se colonizadoras de outras regiões tempos depois. A defesa do território e o convívio com vozes dissonantes, de distintas etnias, da população africana

escravizada e de agricultores em busca de melhores condições de sobrevivência são acionadas por lutas de utopia, de mobilização, de empoderamento e de protagonismo em busca de terra.

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

Salvador, Juazeiro e Imperatriz contam um pouco da história das cidades nordestinas. De epicentro colonizador como primeira capital federal, Salvador (1549-1763) foi o centro mais rico da América portuguesa com o fomento da construção de estradas, ferrovias, portos e obras de saneamento do país até perder o posto para São Paulo, no século 19, e para Recife, pelo desenvolvimento, no século 20. Bahia e Pernambuco se encontravam na então “Passagem do Juazeiro”, povoado criado em 1706 com o aldeamento dos *tamoqueus* pelos franciscanos. A partir das entradas governamentais e religiosas no interior do Maranhão, Imperatriz foi fundada, em 1852, com o desbravamento vindo de São Paulo.

Entretanto, Imperatriz se desenvolveu a partir da construção da rodovia Belém-Brasília (BR-153) na década de 1970 com a chegada de fluxos migratórios que dispararam seu crescimento econômico e populacional. É a maior cidade do sul do estado, atendendo a 66 municípios no Pará, Tocantins e Maranhão. Às margens do rio São Francisco e no semiárido nordestino, Juazeiro e Petrolina presenciam a revolução fruticultura pela irrigação, graças a pesquisas com tecnologias voltadas aos recursos hídricos, controle da desertificação, clima e pobreza (FAPESP, 2000). Hoje, Salvador é a 10ª cidade mais inteligente do país e a primeira do Nordeste no *Ranking Connected Smart Cities 2021* e a quarta colocada no eixo tecnologia e inovação.

No contexto sulista, as áreas coloniais se ligam às cidades litorâneas pelo mar e rios do Prata, Paraguai e Paraná que desbravavam o interior por trilhas tropeiras e pela defesa do país na tríplice fronteira com Argentina, Paraguai e Uruguai. 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 vinda de imigrantes. A Lei de Terras se tornava o único instrumento

para a legalidade da posse de terras, mecanismo ausente desde o término da concessão de sesmarias em 1823, por ocasião da 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 suas riquezas e exportações ou por pequenos proprietários em busca de sua subsistência. Com esta lei injusta<sup>56</sup>, o Brasil fazia opção pelos latifúndios ao conceder o perdão aos sesmeiros com terras improdutivas e permitir a expulsão dos agricultores de suas áreas por não conseguirem arcar com os custos das taxas dos títulos. A invasão às terras passou a ser crime punido com cárcere, e sua aquisição com a compra que se tornou inacessível aos ex-escravizados e aos imigrantes, mão-de-obra em abundância para os latifúndios.

Santa Maria, São Borja, Blumenau e Florianópolis nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina contam alguns episódios dos embates vivenciados em terras sulistas. 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 cobiçavam o posto mais avançado da ocupação portuguesa na América, em 1739. A devolução da ilha se deu com o Tratado de Santo Idelfonso (1777) que revisou as fronteiras coloniais.

Como capital da província, a prosperidade de Florianópolis veio 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 a chegada de colonos imigrantes que formaram uma classe média rural proprietária e não escravista. São Borja tem origem que remonta ao aldeamento mantido pelos jesuítas e à pecuária extensiva, artesanato e cultivo entre 1756 e 1833. O surgimento do povoado de Santa Maria está atrelado ao marco da divisória dos domínios de Espanha e Portugal, em 1837. No estado paranaense, Ponta Grossa traz a marca indígena e dos fluxos migratórios e imigratórios, tendo surgido, em 1855, tornando-se caminho para as tropas; depois se tornou entroncamento ferroviário; e hoje, destaca-se como centro comercial, cultural, social, político e econômico.

Parte da Região Concentrada, o Sudeste abarca a maior parte dos pontos luminosos do meio técnico-científico-informacional por sua infraestrutura e parques industriais modernos e

---

<sup>56</sup> Conforme se verifica nos discursos dos senadores em defesa desta Lei que é uma afronta à justiça social (Agência Senado, 2020).

diversificados, que geram mobilidade de fluxos de pessoas, de mercadorias, de informações e de entretenimento. São Paulo e Rio de Janeiro estão na liderança. 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, a capital carioca é a segunda maior economia do país, com destaque para o setor terciário. No estado mineiro, a prosperidade chegou com a cafeicultura no século 19 e com a “política do café-com-leite”<sup>57</sup>, que alternava paulistas e mineiros na presidência da República, intensificada pela cafeicultura paulista fortalecida com a imigração do século 20.

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, em 1554, pelos jesuítas; e atuando na expulsão dos franceses (1530-1560) na região Guanabara (conhecida desde 1502), onde aconteceram muitas batalhas contra franceses e indígenas (1567-1568), dizimando os primeiros habitantes. No século 16, expedições saíram de São Paulo em busca de riquezas nas Minas Gerais, elevando esta a Capitania de Minas Gerais (1720) e centro econômico para Portugal, criando formas rígidas de arrecadação de impostos e desencadeando movimentos revolucionários como a Inconfidência Mineira.

Considerando que antes da criação das primeiras universidades, a elite do país enviava seus filhos para concluir os estudos de medicina e direito na Europa, o Sudeste apresenta imenso protagonismo educacional. Cidades paulistas, mineiras e fluminenses protagonizam um percurso histórico-geográfico, como se verifica nas cidades-sedes dos cursos de jornalismo com fluxos de alcance local (Mariana, Lorena e Engenheiro Coelho), regional (Bauru, Campos dos Goytacazes e Uberlândia) e metropolitano (São Paulo, São Caetano do Sul e Rio de Janeiro).

Dona de história centenária das minas auríferas, Mariana integra o AP Santa Bárbara-Ouro Preto e conta com uma história que teve início em 1696, tornando-se pioneira como primeira cidade e 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) para comunicação com o Rio de Janeiro e São Paulo. Foi tombada como monumento nacional (1945), 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 do artesanato.

---

<sup>57</sup> 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 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. É um dos maiores centros abastecedores do Brasil Central dada a sua posição rodoferroviária, que elevou sua condição de centro agropecuário na década de 1950 a entroncamento rodoviário a partir de 1960, acompanhando o processo de urbanização e de modernização no país. Como ação das bandeiras, o povoado inicia-se em 1818 como fornecedor marginal de metais e de apoio aos núcleos da mineração do Centro-Oeste com gêneros alimentícios.

Em distintos pontos do estado paulista, São Paulo, São Caetano do Sul, Lorena, Bauru e Engenheiro Coelho trazem peculiaridades históricas em seu desenvolvimento. A capital tem prosperidade ao lado do colégio secular, tornando-se núcleo intelectual e político do país e 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, confiscadas pelo jugo do Marquês de Pombal que expulsou as ordens religiosas, que tinham posses e riquezas.

Lorena se tornou apoio aos viajantes em sua travessia pelo rio Paraíba a partir de 1695. Com influência do AP de São José dos Campos, a cidade apresenta reflexos do sudoeste mineiro e sul fluminense por estar encravada no Vale do Paraíba. Como entroncamento ferroviário, a “Boca do Sertão”, como era conhecida, Bauru se tornou palco do início da Marcha para o Oeste com o advento da migração e imigração para suas terras e por seu protagonismo na construção de estradas férreas ligando São Paulo e Mato Grosso (1852-1910). Criada por imigrantes belgas (1891), a cidade de Engenheiro Coelho está 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 com a Proclamação da República. Com existência de 15 anos, o estado da Guanabara (1960-1975) foi marco histórico, geográfico e político neste cenário que teve Niterói como capital da província/estado (1834-1975). No norte fluminense e com marca nas capitanias (Capitania de São Tomé, do Espírito Santo, em 1753; Rio de Janeiro, em 1832, derivada de São Vicente), o povoado de Campos dos Goytacazes iniciou-se em 1673, mas seu desenvolvimento está atrelado ao aparecimento da ferrovia que ajudou a expandir sua

produção açucareira, pecuária e do café e à descoberta de petróleo e gás natural na Bacia de Campos que ampliou sua receita com os royalties excedentes e participações especiais. Primeira cidade da América Latina com luz elétrica, é considerada um museu a céu aberto por sua arquitetura eclética.

Norte e Centro-Oeste foram as últimas regiões a ingressar no meio técnico-científico-informacional, puxadas por ações e incentivos federais como a Comissão Rondon<sup>58</sup>, a Marcha para o Oeste<sup>59</sup>, a Amazônia Legal<sup>60</sup>, a Zona Franca de Manaus<sup>61</sup>, dentre outros. Banhada pelo Oceano Atlântico e com duas bacias hidrográficas (Amazônica e Tocantins-Araguaia), o Norte faz divisa com Bolívia, Colômbia, Peru, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Cravada no Planalto Central do Brasil e com imensas chapadas (dos Parecis, dos Veadeiros, dos Guimarães e do Espigão Mestre), o Centro-Oeste abriga a capital federal construída a partir de 1956, inaugurada em 1960, mas há tempos sonhada<sup>62</sup>.

Rondon é um personagem comum a essas regiões desde as andanças do Marechal que as interligou com a então capital federal pelo 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 à Amazônia durante os “tempos lentos”, dando condições a estas regiões de adentrarem aos “tempos rápidos” das tecnologias do meio técnico-científico-informacional que trouxe urbanização e modernização. Na região Norte, predominam fluxos de bens e serviços por deslocamento fluvial para atingir os centros urbanos e comunidades ribeirinhas. O cenário poderia ser outro se as linhas de telégrafos tivessem avançado até Manaus.

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), sufocado pelo governo federal, em Mato Grosso. A Cabanagem (1835-

---

<sup>58</sup> A Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas que instalou linhas telegráficas entre Mato Grosso e Rondônia, fazendo a ligação com o Rio de Janeiro entre 1907 e 1915.

<sup>59</sup> Projeto durante a ditadura do Estado Novo para promover o desenvolvimento populacional e a integração econômica das regiões Norte e Centro-Oeste por meio da criação de pequenos núcleos de colonização.

<sup>60</sup> Criada pela Lei nº 1.806 de 6/01/1953 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.

<sup>61</sup> A saída de Manaus da estagnação após o declínio do ciclo da borracha se deu a partir de 1950 com a criação da Zona Franca, em 1967, que introduziu a industrialização na região amazônica.

<sup>62</sup> Três fatos estão atrelados à construção de Brasília: o sonho do padre italiano Dom Bosco, em 1883, com um local entre os paralelos 15 e 16, entre os Andes e o Oceano Atlântico; José Bonifácio havia proposto em 1823 que a nova capital do Brasil fosse no interior para garantir a segurança do país; o “Quadrilátero Crusl” da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, em 1892, que apresentou seus resultados dois anos depois, após o levantamento da topografia, clima, geologia, flora, fauna e recursos materiais da região (IBGE, 2023; UCB, 1995).

1840) foi uma revolta motivada pela extrema pobreza e disputa pelo poder na Província do Grão-Pará, culminando 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 nos biomas Amazônia e Cerrado, em constante repercussão internacional devido às queimadas, secas e cheias dos rios.

Um importante instrumento de análise da realidade socioeconômica frente à Agenda 2030 e à Agenda Global do Clima é o projeto Amazônia Legal Urbana<sup>63</sup>, que está mapeando e aferindo o crescimento econômico em relação à floresta e ao capital natural. O estudo apontou que a Amazônia Legal Urbana é inviabilizada pela segregação socioespacial de lugar de vida da maioria da população em termos de erradicação da pobreza, igualdade de gênero, água potável e saneamento, redução das desigualdades, cidades e comunidades inclusivas e combate às mudanças climáticas (seis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS). O espaço urbano de Manaus invisibiliza os aglomerados subnormais, distanciando-os dos ODS em relação à erradicação da pobreza, construção de comunidades e cidades sustentáveis (2021a, p. 26); 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, p. 3).

Historicamente, esses territórios sofreram incursões desde o período colonial devido a inúmeros fatores e disputas, como invasão de terras indígenas, desenvolvimento agropecuário, desmatamento ilegal e mineração ilegal, seja do acesso ao rio Oiapoque no Amapá às expedições rumo à Bolívia pelos rios Paraná e Paraguai passando por Mato Grosso. O Amazonas viu o ciclo da borracha prosperar e entrar em decadência, retornando seu crescimento com a industrialização de Zona Franca de Manaus na segunda metade do século 20.

Enquanto os portugueses se concentravam no litoral, estrangeiros invadiam o interior. De terra espanhola à brasileira, o Amapá<sup>64</sup> presenciou disputas entre franceses, holandeses e portugueses. Na intersecção nortista com o Centro-Oeste estão os sertões do Tocantins que foram 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 fácil acesso à Bolívia e ao Peru.

---

<sup>63</sup> O projeto *Amazônia Legal Urbana – análises socioespaciais de mudanças climáticas*, em andamento, se debruça sobre seis dos 17 ODS.

<sup>64</sup> Pelo Tratado de Tordesilhas, o Amapá pertencia à Espanha; sua posse foi 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.



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 foi a capital goiana por 200 anos, a capital atual foi inaugurada em 1933, 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, instituíram-se empresas para a captura indígena nos séculos 17 e 18.

Do declínio do ciclo do ouro ao desenvolvimento com implantação de estradas de ferro e telégrafos com a chegada de seringueiros e criadores de gado a partir do século 19, intensificados com a Marcha para o Oeste em Mato Grosso, Goiás e Amazônia, que distribuía terras devolutas. Em Mato Grosso, há dois movimentos nas décadas de 1940/50 e depois 1960/70, além da Expedição Roncador-Xingu e a Fundação Brasil Central (1943) deram início à construção de estradas, aeroportos e núcleos de colonização, assim como ao reconhecimento da região para empreender a Marcha para o Oeste (Galvão, 2013).

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

#### **4.6 Territórios em apropriação**

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 onde se localizam os cursos de jornalismo e seus recortes históricos convidam suas instituições a oferecer, além de um ensino de qualidade, atividades que levem os cidadãos a prosperarem e o lugar a se posicionar melhor na rede urbana. A partir da perspectiva da pronúncia do mundo que transforma territórios vulneráveis, esta atuação não pode se contentar em contribuir com qualquer desenvolvimento, mas com uma perspectiva que se volte para a sustentabilidade, a justiça social e o exercício da cidadania.

Conscientes dos múltiplos territórios e da multiterritorialidade envolvidas nos trânsitos entre eles, estes sujeitos, em uma atitude de emancipação sociocultural, se atentam para as lutas

por r-existências dos grupos subalternos culturais e territoriais a partir de uma concepção que seja multi/pluri/transterritorialidade no território usado e em constante apropriação.

A constelação de conceitos geográficos foi discutida de maneira integrada, garantindo que nossa compreensão se deslocasse pelos aspectos históricos e geográficos brasileiros com abertura para perceber como os grupos subalternos, por mais que sufocados, estiveram sempre à frente da história brasileira. Em meio às densidades informacional e comunicacional, as trocas comunicativas podem emergir nas dinâmicas do lugar em um tempo plural compartilhado e que pode ser ampliado por meio de políticas públicas e de ações participativas que levem os sujeitos à expressão e à participação como alternativa aos processos hegemônicos.

Ao passar pelos serviços na rede urbana, o contexto histórico de cada uma das cidades deste corpus, passando por sua contextualização socioeconômica (IDHM e PIB), sua realidade educacional (taxa de escolarização, número de escolas e índices do IDEB), assim como sobre o deslocamento que os brasileiros realizam em busca de ensino superior, traçamos um panorama que leva os cursos a reflexões contínuas: como responder a esta realidade com a expertise do ensino de jornalismo?

### PARTE 3 LEITURAS DO PRESENTE PARA PENSAR O FUTURO

O contexto sociocultural, tecnológico e sensorial que emana dos ecossistemas formativos jornalísticos na sociedade contemporânea constitui-se como provocação para que os cursos se voltem para sua realidade, não como forasteiros ou assistencialistas, e sim como sujeitos que sabem estabelecer uma relação dialógico-cidadã com os atores do lugar na vivência da pronúncia do mundo como condição de transformação da sua realidade social. Se o objetivo é que os sujeitos, em formação e os egressos, atuem a partir de um jornalismo emancipatório, o espaço formativo precisa dar condições para que seja desenvolvida a dimensão dialógico-cidadã. É esta leitura do presente que realiza esta terceira parte da tese com dois capítulos que sinalizam proposições dos projetos pedagógicos e o olhar dos coordenadores de curso, mediadores neste processo.

Mapeamos as práticas pedagógico-comunicacionais dos projetos pedagógicos a partir dos indicadores educacionais/diálogo/mediação: ações de diálogo-identidades-união; gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-cidadania-organização; novas relações-redes-síntese cultural. Os caminhos apontados pelos coordenadores, relidos à luz dos saberes de Paulo Freire como exigências para mediar estratégias comunicacionais, possibilitaram perceber que a realidade de hoje é semente do amanhã. Isto nos levou a materializá-los como itinerários educacionais para ecossistemas formativos jornalísticos que queiram fazer a diferença no território de sua inserção aliados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS

Buscar parcerias superando as fronteiras de geografia e classe, nacionalidade e cor ideológica, transcender as divergências para forjar uma confluência de fazeres construtivos e reais.

Carlos A.R. Maldonado, 2023, p. 20.

Como estratégias comunicacionais, as práticas pedagógico-comunicacionais são ações implementadas pelos sujeitos envolvidos com o ecossistema formativo. A aplicação do mapa das mutações culturais sobre os cursos possibilitou averiguar as decisões do projeto pedagógico de curso (PPC) 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 um 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 este intuito, a dimensão dialógico-cidadã nos projetos foi percebida pela presença da ação dialógica e da mediação que acenassem para os indicadores educomunicativos.

De acordo com as diretrizes curriculares, os cursos formam um profissional para atuar como produtor intelectual e agente de cidadania numa sociedade democrática, exercendo o papel do jornalismo como exercício de cidadania a fim de contribuir com o desenvolvimento local, social e sustentável (Brasil, 2013). Para cumprir as recomendações deste documento, a teoria-prática é o que move a construção do conhecimento de maneira participativa, interdisciplinar e com metodologias diferenciadas para a formação de um egresso que saiba 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.

Uma formação estabelecida na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se manifesta no diálogo com a sociedade pelos componentes curriculares referentes à produção e à aplicação do conhecimento das atividades acadêmicas de extensão (Brasil, 2018). Estas atividades potencializam o processo interdisciplinar transformador para garantir uma formação cidadã, crítica, responsável, dialógica e intercultural, cujo compromisso social está alinhado às políticas de educação ambiental, de educação étnico-racial, de direitos humanos e da educação indígena para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável.

Além do adequado registro, estas atividades, entendidas como intervencionistas, podem redirecionar a caminhada institucional, se acompanhadas e sistematizadas. Em se tratando de experiências com a comunidade, Oscar Jara (2006, p. 17) recomenda a sistematização das experiências que possibilita identificar “porque aconteceu isso e não aquilo”. Sua proposta tem por sustentáculo epistemológico a concepção metodológica dialética que entrecruza teoria e prática, passando por um processo sistematizador dinâmico, complexo e particular a ser compreendido em suas categorias analíticas e sequência lógica dos passos necessários à sua execução até chegar à apropriação da experiência vivida e dos ensinamentos percebidos que podem ser comunicados. Para o autor, a sistematização é interpretação crítica das experiências que levam a 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” (p. 24).

Esta discussão, detalhada no próximo capítulo, conduz aos projetos pedagógicos alinhados às diretrizes curriculares e extensionistas com estratégias dialógicas e cidadãs que possibilitam realizar leituras do cotidiano no território educativo à luz dos saberes freirianos como exigências para mediar ações dialógicas, novas relações, participações de protagonismo e a gestão compartilhada da comunicação. No segundo capítulo, apresentamos um mapa (Figura 3, p. 68) que reuniu os indicadores educacionais, os saberes freirianos e as competências jornalísticas, preconizadas pelas diretrizes.

O documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) preconiza que o percurso formativo considere a realidade histórico-social em sua práxis e que os PPCs detalhem a estrutura do curso, o perfil do egresso e suas competências, os eixos formativos e a concepção pedagógico-metodológica alimentada pela inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Estes pontos foram atendidos nos cursos aqui investigados. Dada a amplitude do *corpus* e o referencial dos indicadores, a pesquisa não se ateu a estes elementos constitutivos, voltando sua atenção para processo educacional dialógico-cidadão das práticas pedagógico-comunicacionais para traçar sua cartografia dialógico-cidadã<sup>65</sup>.

A construção deste capítulo perpassa os quatro indicadores delineando a ação dos cursos em múltiplos territórios. Considera quatro estratégias comunicacionais que unificam mediações e ação dialógica, conforme discorrido no segundo capítulo: ações de dialógicas-identidade-união; gestão da comunicação-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-

---

<sup>65</sup> A expressão não é uma justaposição de termos, mas um *continuum* que surge nos processos dialógicos em ações voltadas à cidadania ou nas ações cidadãos 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.

cidadanias-participação; e novas relações-redes-síntese cultural. O quinto tópico é uma síntese destas discussões com enfoque na cidadania e no diálogo, requisito para itinerários formativos.

Cada indicador está inter-relacionado aos demais conforme trechos selecionados de 23 projetos pedagógicos<sup>66</sup> que fizeram emergir categorias para cada um deles: a) diálogo: social, interdisciplinar, problematizador, intercultural e entre pares; como metodologia, compromisso, expressão e ambiência; b) gestão: currículo formativo, estratégias formativas, metodológicas, pedagógicas, interdisciplinares e educativo-colaborativas e a relação ensino, pesquisa e extensão; c) participação: protagonistas com atitude crítico-reflexiva, atores sociais, protagonistas em colaboração, cursos no território e estudantes e egressos proativos; d) relações: atitudes/postura, mediação, diversidades, troca de saberes e senso de pertencimento.

O processo interpretativo dos projetos pedagógicos de curso e da fala dos coordenadores comparece na análise de dados agregados, a fim de que não haja associação nem identificação das instituições. Enquanto o Apêndice C apresenta trechos dos projetos pedagógicos como dados agregados nos grupos Norte/Centro Oeste, Nordeste/Sul e Sudeste, o Apêndice D apresenta trechos das falas dos coordenadores entrevistados, identificando-os pela letra “c” seguida por um número (c1, c2...). Mesmo cuidando do sigilo, alguns cursos são citados no que se refere à sua matriz curricular, visto que publicizadas na página oficial do curso, para dar uma maior visibilidade do processo que estamos averiguando.

Como o roteiro da entrevista foi organizado em três partes (desafios da gestão, práticas pedagógico-metodológicas e *Pedagogia do Oprimido*), foi possível a seleção de trechos das entrevistas para inserção nas fichas virtuais, isto é, num formulário on-line que receberam as anotações da pesquisadora enquanto assistia/escutava cada entrevista, seguindo a metodologia da metodologia da entrevista compreensiva (Kauffman, 2013). Realizadas entre 29/10/2021 e 10/07/2023, as entrevistas foram analisadas entre julho e setembro de 2023, possibilitando à pesquisadora-artesã-cartógrafa aprender, apreender e reviver nas trocas com estes sujeitos (12 mulheres e 10 homens) enquanto parabenizava, indagava e comparava com sua instituição para gerar empatia diante das situações apresentadas. Isto revelou que 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. Sem a visualização de corpo inteiro, sorrisos, olhares e gestos foram

---

<sup>66</sup> 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 do curso (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.

reveladores das situações nos diálogos. Para Kaufmann (2013, p. 79), 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 [...].

Ao final da entrevista, já com o botão de gravação desligado, alguns coordenadores revelaram insegurança diante das expectativas da entrevista. Com a garantia do sigilo no tocante a situações de fragilidade individual e institucional, ficaram aliviados com a informação de que os dados seriam agregados como regionais ou nacionais. Desta forma, a cumplicidade se efetivava por meio de uma conversa amigável e da parceria, pois as situações vivenciadas eram comuns também à pesquisadora.

As fichas virtuais coletaram 226 trechos coletados, que foram identificados como “o trecho bom”, isto é, “aquele que está em seu lugar exato, belo e comunicativo, e suprimir tudo que não acrescenta nada, ou que é marginal em relação a argumentação”, conforme Kaufmann (2013, p. 173). Esta perspectiva está aliada às narrativas, a mediação que tece narrativa textual, ora utilizando aspas para registrar expressões, ora interpretando o teor de sua fala, sem alterar seu sentido. As fichas foram elaboradas em consideração aos indicadores educacionais/ação dialógica/mediações (capítulos 2 e 5); às mediações do mapa (capítulo 3), além das situações mencionadas, frases/contextos chamativos e interpretação da pesquisadora na perspectiva de transdisciplinaridade da tese.

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”, fragmentar trechos mais longos sobre um mesmo tema, dividi-las em duas partes (acima o que lhe chamou a atenção e abaixo seus comentários e interpretações). Para ele, as fichas são um “instrumento de fabricação de teoria quanto um instrumento de recolhimento de dados”, alimentadas por três ferramentas (gravador, caderno de fichas e plano evolutivo). Para o autor, é o mergulho na escuta das gravações que leva o pesquisador a tomar decisões constantes, avaliando se a pessoa lhe parece sincera ou se mente, a colocar em xeque uma hipótese ou se a mantém, se se detém na biografia do informante, num conceito ou num plano,

assim como amarra hipóteses, constrói teorias ou problematiza pelo fio argumentativo que encontra em meio a frases recorrentes ou contradições (p. 146).

Considerando as estratégias metodológicas para ler nas entrelinhas, as nuances apresentadas pelos sujeitos entrevistados, residentes nas cinco regiões e atuando em instituições públicas (federal, estadual, municipal), confessional e/ou privada, selecionamos pequenos trechos de sua fala. São elementos do campo que acionam o referencial teórico discutido ao longo da tese, pois estes profissionais reconhecem no diálogo, a condição para acolher a trajetória de vida dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Suas experiências pedagógico-metodológicas revelaram seu lugar de fala e de vivência a partir de sua atuação como docente em disciplinas de audiovisual, telejornalismo, radiojornalismo, fotojornalismo, estágio curricular, design gráfico, semiótica; ou de interesse por literatura, música, direitos humanos, cidadania, educação inclusiva, cultura digital, jornalismo popular, jornalismo esportivo, perspectiva freiriana.

Enquanto o quinto capítulo se dedica às questões explicitadas nos projetos pedagógicos, o sexto capítulo discorre sobre os processos evidenciados pelos coordenadores, embora haja pontos em intersecção. Aqui, o enfoque está nos quatro indicadores educacionais que sustentam a práxis do ecossistema formativo jornalístico comprometido com a ação cultural para a transformação do mundo pelo diálogo, pela liderança revolucionária e pela colaboração dos sujeitos envolvidos em suas ações no território de inserção dos cursos. No último capítulo, esta repercussão será delineada nos itinerários educacionais para transformar territórios vulneráveis e em educativos em âmbitos local, regional e nacional.

Como primeiro indicador, o perfil destes sujeitos e suas relações nos ecossistemas são reveladores das intenções quanto à presença de ações dialógicas e de união. Tanto a colaboração quanto as narrativas fortalecem estes espaços porque possibilitam a existência do indicador da gestão da comunicação compartilhada como dimensão processual. Isto leva ao indicador das participações de protagonismo dos envolvidos para que o exercício da cidadania seja efetivado. Por fim, novas relações, novas redes e novas perspectivas surgem no grupo levando os sujeitos à vivência do processo como síntese cultural dialógica que expurga total e qualquer “invasão cultural”, a antítese da síntese cultural na ação dialógica freiriana.



### 5.1 Ações de diálogo-identidades-união

Uma ação dialógica respaldada na união fomenta o ecossistema formativo como espaço de acolhida das múltiplas identidades envolvidas mediada pelas atitudes dos coordenadores que se constituem como elo agregador do processo de cooperação e oportunidades de diálogo e de 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 demonstram profunda sintonia com Paulo Freire, mesmo que alguns declararam não serem conhecedores de sua obra. Eles explicitaram seu grau de concordância (concorda/concorda totalmente), discordância (discorda/discorda totalmente) ou indecisão (não sabe) em relação à prática docente, sua e dos pares, à luz de *Pedagogia do Oprimido* (2018a) e de *Pedagogia da Autonomia* (2018b). O Apêndice B traz a sistematização destes dados, bem como seu perfil demográfico, formativo e de atuação, pois estes sujeitos assumem 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 podem perdurar por anos na função. Estas mulheres e homens iniciam sua jornada diária no seio familiar com seus afazeres cotidianos atravessada por outros lugares em seu papel de cidadãos em busca de bens e serviços oferecidos pela cidade que habita e/ou trabalha, realizando deslocamentos entre os centros urbanos próximos, confirmando que transitam por múltiplos territórios e multiterritorialidade (Haesbaert, 2021). Do ponto de vista profissional, o coordenador desempenha papéis simultâneos de pesquisador, jornalista e professor, com caráter inovador e atento às mudanças 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. Em nossa pesquisa, percebemos que grande parte é natural do Sudeste (11), Sul (5), Nordeste (4), Centro-Oeste (4), Norte (1) ou do exterior (Bolívia). Apenas uma unidade federativa não foi citada (Roraima) como estado de origem; a maioria dele é natural de São Paulo (7), Rio de Janeiro (3); Santa Catarina, Pernambuco e Rio Grande do Sul (com dois coordenadores cada).

Em relação ao vínculo com a instituição do curso, 19 são concursados, seis são contratados e um é substituto. Cinco deles têm vínculo com outra instituição de ensino na área

de jornalismo, um com instituição de outra área e um trabalha em empresa de comunicação. Setenta e nove por cento dos coordenadores têm mais de nove anos de docência. Dentre aqueles na coordenação, 48% têm de um a três anos de experiência em gestão, sendo muitos novatos no cargo. Há também coordenadores que trabalham na educação básica (1) e em 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, há 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 referem a curso completo ou com interface por bolsa sanduíche. Destes, 34,6% têm 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 na área de comunicação e jornalismo. Dentre as temáticas, o ensino de jornalismo e 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 Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej), Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e Sindicatos de Jornalistas (SindJor). Nas redes da área da Comunicação, se destaca a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), com maior participação e intersecção, pois quem participa desta rede integra ao menos outras duas. Vale mencionar que dois coordenadores são membros da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPEducom) e sete disseram não ter vínculo com qualquer associação.

Em relação às redes de pesquisadores, há forte integração regional promovida pela instituição do coordenador (58,3%), participação do curso em eventos regionais (45,8%) ou redes regionais e nacionais articuladas em torno dos cursos (33%). Os coordenadores têm projetos institucionalizados (46%), participam de grupo (65%) e de redes de pesquisa (53%). Seus pares são membros de associação de pesquisadores (69%), integram-se em redes regionais (42%), contam com projetos institucionalizados (100%), grupos de pesquisa cadastrado no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa no CNPq (88%) e participam de eventos científicos da área (100%), periódicos (84%) e de ações em rede do grupo institucional (15%). Quanto aos estudantes, eles 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 coordenadores 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, a começar com Jean Piaget e Lev Vygotsky, e apenas seis não souberam indicar a influência desses autores na sua 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), agroecologia (Ana Primavesi) e 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 tese com a discussão decolonial por Boaventura, a sistematização de experiências por Jara, a dialogia freiriana como a escritora negra Bell Hooks<sup>67</sup>, mencionada por sua obra *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade* (2003), além da dimensão holística com Capra e Primavesi.

O indicador de diálogo-identidades-união que acionou seis saberes freirianos (estética e ética; curiosidade; saber escutar; alegria e esperança; disponibilidade para o diálogo; risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação) corrobora com o clima pedagógico-democrático, segundo os coordenadores de curso. Exceto cinco deles não emitiram opinião em relação ao saber escutar (dois) e à alegria e esperança” (três), conforme detalhado no Apêndice B, item 5. Com este panorama inspirador, percebe-se a importância das estratégias comunicacionais para uma prática pedagógica na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Como corpo-território, cada coordenador é responsável por articular outros corpos-territórios no ecossistema pela dialogicidade, pelo fomento da união em vista de aderência à liderança e à transformação do mundo com a pronúncia dos sujeitos. Sob sua coordenação, professores e estudantes, em deslocamentos cotidianos contribuem para transformar 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).

---

<sup>67</sup> Pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021), a escritora publicou mais de 30 livros.

No contexto das mediações e no movimento entre temporalidades e sensorialidades, as identidades se constituem nas relações dos sujeitos e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O indicador educacional “ações de diálogo-identidades-união” traz em si a perspectiva dialógica e libertadora nos projetos pedagógicos de curso das regiões Norte/Centro-Oeste (N/CO), Nordeste/Sul (NE/S) e Sudeste (SE), interpretados a seguir. No âmbito deste indicador, foi percebido que estas ações, delineadas nos projetos, se materializam como diálogo social, interdisciplinar, problematizador e intercultural; como metodologia, compromisso, expressão e ambiência; e entre os pares (Apêndice C).

Estes cursos estão atentos para as trocas da Universidade com as comunidades locais na formação oferecida. O diálogo entre pares comparece como condição de sujeitos autônomos e cidadãos (NE/S) e estratégia permanente na formação do egresso como ator e autor da história da comunicação no seu território e nas trocas sobre questões internas e externas (N/CO). Com atenção à trajetória dos egressos, o diálogo oportuniza interagir, participar e acompanhar suas carreiras, assim como estreitar um diálogo reflexivo com a realidade social (SE).

No contexto da contemporaneidade e da questão ambiental global, nacional e regional, os cursos estabelecem relações com a comunidade local, movimentos sociais, organizações da região, profissionais, associações e representantes dos poderes constituídos. O diálogo social é cultivado (N/CO) por meio de uma 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 do contexto formativo nas relações com outros saberes, entre cursos, grupos de pesquisa e comunidades populares com dialogicidade, interdisciplinaridade, sustentabilidade e ética (N/CO). A interação entre áreas, conteúdos, disciplinas, blocos e atividades complementares se dá no diálogo inclusivo (NE/S) e permanente que possibilita integração entre os saberes científico e não científico a partir do campo da educação e comunicação, 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 e os propositores se afastem das palavras comunicadas (N/CO). Isto exige respeito no convívio social com as comunidades por meio de uma prática intervencionista em interlocução com o interesse coletivo e contato com o

mercado de trabalho (NE/S), visto que 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, do saber, do valor e da rede na comunidade é o que respalda a produção coletiva (N/CO) e o compromisso com a leitura e a 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).

Com isso, seus projetos pedagógicos apresentam atenção à ambiência dialógica de processos comunicacionais e de reciprocidade para o conhecimento-emancipador. Vai se criando um ambiente interativo “eco-laborativo” que reflete e constrói conhecimentos em processo interativo-comunicativo e orienta com intencionalidades para o caráter dialógico e proativo (N/CO) aos sujeitos, gestores e facilitadores, de práticas de comunicação e educacionais/comunitárias (NE/S). Os espaços dos cursos se constituem em estímulo e articulação de conhecimentos e de processos, aguçando percepções de processos interativos e sociais na perspectiva da diversidade cultural (SE).

Na metodologia dialógica, Paulo Freire e Mario Kaplún se fazem presentes pela comunicação educativa para um “pensar certo” que equivale de aulas dialogadas, de construção colegiada da educação libertadora e democrática, de integração entre ensino, pesquisa e extensão e de fomento do espírito científico, fazendo dos cursos interventores no entorno que lhe abriga pela oferta de atividades extensionistas em diálogo com as lideranças e as instituições (SE). Esta metodologia promove a relação de troca entre os sujeitos, a prática profissional e a integração teoria-prática para a formação de jornalistas críticos (NE/S). Como facilitador de descobertas, de processos de mediação e avaliação da aprendizagem, o professor articula as demandas locais/regionais por meio de projetos institucionais que potencializam a comunicação mediada tanto nos meios tradicionais quanto alternativos em interação dialógica (N/CO).

Como compromisso social, o diálogo responde a demandas acadêmicas, profissionais e sociais, entende a comunicação como um dos pilares do novo milênio e promove uma educação inclusiva em respeito às diferenças e que estabelece laços de sociabilidade na realidade local. Uma universidade cidadã se caracteriza por uma formação inovadora e sustentável capaz de levar seus egressos à atuação protagonista nos processos de transformação, mudança da

realidade e democratização das práticas, espaços, relações e instituições, já que aprimoram habilidades dialógicas e o pensamento crítico e reflexivo na formação que é 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). Como pessoas emancipadas e compromissadas com a comunidade, os sujeitos apresentam atitudes propositivas e capacidade de comunicação em movimento dialético atento à realidade social, experiência do pensar e conscientização para as questões socioculturais e 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 assumidas com criticidade e perceptíveis nas representações e nas formas de ser, pensar e expressar que culminam com a atitude ativa dos estudantes para projetos de jornalismo comunitário sob demanda (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).

## **5.2 Gestão da comunicação compartilhada narrativas e colaboração**

Para Freire (2018b), a mediação precisa ser amorosa, rigorosa, crítica e ciente de que a mudança é necessária. Ao contrário da conquista (objeto, imposição e alienação), a colaboração desperta para a relação eu/tu que constitui sujeitos pela comunhão (Freire, 2018a). Com estas premissas, a ação dialógica está respaldada na colaboração que fomenta o espaço de acolhida ao outro no ecossistema formativo que propicia participação, decisões coletivas, equidade e coautoria em todas as etapas das produções jornalísticas. As narrativas que surgem da tensão entre tecnicidades e temporalidades no mapa das mutações ganham vigor no território usado dada a inserção de objetos técnicos e de sistemas de ações que são apropriadas pelos sujeitos num processo colaborativo a partir do diálogo.

Como mediadores naturais, os coordenadores constituem o elo animador das ações colaborativas calcadas em narrativas diversas no sensório cotidiano e na práxis reflexiva, graças à gestão da comunicação compartilhada potencializada pela mediação comunicativa própria dos saberes freirianos (pesquisa, criticidade, reflexão crítica sobre a prática rigorosidade metódica). Dentre os coordenadores, dez discordaram e um não soube opinar acerca da “rigorosidade metódica”, talvez por falta de compreensão de seu significado (Apêndice B, item 5).

Os projetos pedagógicos corroboram com a visão dos coordenadores. Debruçados nas práticas pedagógicas da *Pedagogia do Oprimido* em seu curso, os coordenadores se posicionaram diante das sentenças apresentadas (Apêndice B, item 5). Com a exceção de um, todos concordam que a “pedagogia freiriana é humanista e libertadora”. Sobre atitudes que remetem à prática autoritária no curso, 10 discordaram e três não souberam responder. Em relação ao surgimento de ações antidialógicas, foram registradas oito discordâncias e quatro indecisões. Um discordou que as aulas utilizem metodologias participativas, inclusive as teóricas, que neste caso apresentou três discordâncias. Apenas dois discordaram e quatro não souberam bem dizer se as aulas teóricas expositivas utilizam recursos digitais/audiovisuais. Todos concordam que as aulas práticas são construídas junto com os alunos.

Em relação ao laboratório, todos entendem que o docente é mediador do processo pedagógico. Houve discordância em relação a disciplinas atuando em conjunto (8 discordaram) ou um professor atuando por vez (4 discordaram), com duas indecisões para cada situação. Posicionamento semelhante se deu quando a sentença mencionou que o laboratório seria para execução de procedimentos técnicos (9 discordâncias; 3 indecisões). No que se refere a práticas laboratoriais, um não soube dizer se envolveria alunos de apenas uma disciplina (5 discordaram). Em relação aos produtos, a maioria concorda que envolve mais de uma disciplina com práticas interdisciplinares e envolvendo estudantes de diversas fases.

Partindo destas impressões dos coordenadores de curso, consultamos os projetos para identificar processos interdisciplinares e colaborativos. As práticas exitosas são identificadas, nominalmente, por servirem de inspiração para a gestão comunicativa partilhada no interior dos cursos. Encontramos 10 práticas com projetos colaborativos para uma atmosfera integradora no ecossistema formativo em nove instituições das cinco regiões; sete em nível macro detalhadas (UFRJ, UFBA, UFU, Uniceub, Ufop, Uegp e Unasp) e três apenas citadas (seminários interdisciplinares – UFT; e laboratórios, UFG e Furb), apresentadas na Tabela a seguir.

Tabela 2 – Práticas integrativo-colaborativas

<b>Práticas Integrativo-colaborativas</b>	<b>IES</b>	<b>Nº</b>
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.

A proposta mais inovadora é da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que organizou seu PPC 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 aluno 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. Este processo desenvolve as habilidades e competências dos estudantes capacitando-os para a prática profissional e para as realidades profissionais. A matriz curricular de 2013 possibilitou a interdisciplinaridade desta prática pela reorganização das disciplinas para desenvolver produtos semestrais: construção e execução de *hard news* (1), mídia sonora (2), audiovisual (3), revista (4), produção científica em comunicação (5), webjornalismo (6) e projeto experimental (7 e 8). A ideia integrativa que



parte dos professores com suas disciplinas, desenvolvida com carga horária presencial e a distância, recebe 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, p. 36). Estes componentes curriculares dialogam com outros a partir de 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. A grade curricular apresenta caráter reflexivo a partir dos eixos de fundamentação humanística e contextual para fomentar espaços de pesquisa, compartilhamento e divulgação daquilo que os docentes produzem nos grupos e centros de pesquisa; os eixos de aplicação processual e prática laboratorial articulam ensino e extensão para aproximar os alunos das práticas extensionistas por meio de 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: apuração e produção de textos (pauta/notícia/entrevista), questões ética e de desenvolvimento de produtos jornalísticos; processos de edição, hierarquização de informações para diferentes formatos e linguagens, produção textual e sonora (notícia, entrevista, perfil, reportagem) e questões éticas, estéticas e técnicas; reportagem e entrevista para ambientes distintos, técnicas de redação, organização, hierarquização, *design* da informação, produção textual/fotográfica/gráfica/visual e questões éticas; 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; ambientes digitais e em rede, colaboração em rede, comunicação multiplataforma, jornalismo de dados e mensuração editorial, produtos jornalísticos; 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, p. 45) parte de pressupostos epistemológicos da interdisciplinaridade e transversalidade para integrar

os componentes curriculares, oferecer oportunidade de uma ação educativa centrada no trabalho do aluno, 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, da educomunicação e da sociedade. Ao final de cada projeto, é apresentado um produto final: reportagem fotográfica sobre projetos extensionistas e de educomunicação da cidade e região com foco na comunicação comunitária; jornal experimental; desenvolvimento de recursos tecnológicos a partir dos conceitos de tecnologias, convergência, *websites* e afins em torno da ética e da mudança social contemporânea; jornal-laboratório interdisciplinar do Curso com projeto editorial e rotinas produtivas; revista eletrônica com textos interpretativos e opinativos nas interfaces comunicação, psicologia social, arte, estética e rádio/TV.

De acordo com suas ementas, o Projeto Integrador do Centro Universitário de Brasília (Uniceub) apresenta foco 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 são discutidos a partir do conhecimento científico, pesquisa e comunicação, etapas e processos de investigação integrados ao 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 formação profissional, levando os alunos 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 foto 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 se dá com 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 com vistas a possibilidades narrativas e de livro-reportagem. Por fim, em texto e web, as práticas convergentes em diferentes plataformas, as rotinas produtivas e hierarquias editoriais se complementam a 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 as demandas da produção baseada no modelo de convergência jornalística da proposta curricular para a oferta de um produto final daquele 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 de 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, experimentação, documentário, autopublicação, coprodução e cogestão de conteúdos em rede em plataforma multimídia.

### 5.2.1 Das estratégias pedagógicas às comunicacionais nos PPCs

Após transitar por estas experiências paradigmáticas, o mergulho transdisciplinar em 23 projetos pedagógicos revelou como os cursos vivenciam suas práticas no indicador da “gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração”, que indicaram sete categorias:

currículos, integração entre ensino, pesquisa e extensão e estratégias formativas, pedagógicas, metodológicas, interdisciplinares e educativo-colaborativas (Apêndice C). Em seu conjunto, os cursos apresentam um currículo flexível que insere a realidade local para promover a inter-relação teoria-prática e desencadear práticas laboratoriais estendidas à comunidade. Com uma preocupação formativa atrelada à pesquisa em interlocução com o campo profissional e com os agentes da localidade, os projetos pedagógicos apontam para uma educação com premissas democráticas (John Dewey, 1916), que estimule a curiosidade e compreenda que estudar é um ato de criar e recriar ideias para romper a cultura do silêncio (Freire, 1967).

Os cursos do 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 que integra as experiências do curso, a produção jornalística laboratorial a parâmetros reflexivos, a parceria entre professor e aluno e a relação teoria-prática. No Nordeste/Sul (NE/S), os processos dialógicos articulam suas 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 do discente, levá-lo ao amadurecimento com ações educativas e a atuar como agente de transformação na promoção da dignidade e da cidadania de sua comunidade, enquanto lapida sua consciência profissional e responsabilidade social por meio de proposta inovadora, sustentável e convergente que integre temas emergentes e transversais, estilos e ritmos de aprendizagem, metodologias de ensino apropriadas e arranjos organizacionais.

Enquanto estratégias formativas, os princípios democráticos e a defesa intransigente dos direitos humanos perpassam a formação de jornalistas críticos capazes de construção coletiva e explícita de uma prática profissional com características cidadãs, éticas, ação consciente e emancipatória nos processos de vida e nas potencialidades humanas e sociais (NE/S). 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 na construção de uma sociedade mais justa e democrática (N/CO). Isto porque seu processo formativo dinâmico, multicultural e plural conjuga visão multidisciplinar,

troca de experiências, atividades inter/transdisciplinares, práticas pedagógicas e 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, problematização, diálogo, trabalho em equipe e espírito de apuração e investigação próprio do jornalismo contribuem para a superação do senso comum (N/CO). Por meio da ética, igualdade, contextualização, empreendedorismo e flexibilidade. Esta metodologia dialógica leva a uma educação libertadora e democrática estabelecida em uma construção colegiada de propostas e de projetos a partir de uma cultura de reflexão sistemática sobre a prática e que aproxime ideias e teorias da ação comunicacional (SE).

Freire, Piaget, Vigotsky e Ausubel fundamentam as estratégias pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, procedimentos didático-pedagógicos e situações problematizadoras. Uma proposta pedagógica plural e flexível baseada na experimentação, curiosidade, autonomia e práxis reflexiva coloca o estudante no centro das atividades com práticas integradoras, críticas, inovadoras e multidisciplinares para a reconstrução do saber, a capacidade de recriar, repensar e reconstruir conteúdos e objetos (SE). Em espaço de experimentação e prática interdisciplinar, desenvolvem-se competências e há estímulo ao experimento, à investigação científica e à participação em eventos em diálogo com a comunidade para 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 de uma aprendizagem significativa calcada na participação, cidadania, e na abertura às experiências sociais e à prática profissional no contexto sociocultural em sintonia com o interesse público (N/CO).

As estratégias interdisciplinares possibilitam desapego à prática da compartimentação disciplinar e articulam esforços e iniciativas em torno da teoria-prática (NE/S) em vista de trocas e produção de saberes realizadas com interação comunitária gerada pela práxis reflexiva e pelo compartilhamento entre diversas disciplinas com espírito de comprometimento científico no processo formativo de sujeitos autônomos no 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 para a construção coletiva do conhecimento que se dá pela transdisciplinaridade enquanto lugar de afirmação da comunicação como mediadora da experiência cotidiana com outros lugares (SE).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão perpassa todos os indicadores e é intencional, dialógica e articuladora de distintos saberes, das experiências profissionais e da relação entre o pensar e o fazer pedagógico. Nos cursos N/CO comparece como intervenção criativa para repensar a experiência, estimular a ação autônoma e consciente, articular espaços de experiência, de vivência e de observação de um ensino aberto a rupturas que se reposiciona de acordo com as demandas, pois sua prática pedagógica (re)elabora o fazer científico do docente-pesquisador com forte vínculo do ensino com a comunidade e estudantes. Os projetos de pesquisa e de extensão cumprem metas transversais, fazem a mediação de saberes e da extensão dialógica levando os cidadãos à apropriação e ao conhecimento significativo para a construção de uma sociedade com equidade social (NE/S). Assim, 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).

Do ponto de vista extensionista, o saber-fazer atende o local de inserção (Amazônia Legal, diversidade social e ambiental, demandas locais e regionais) com situações planejadas, com consciência e atitude cidadã e com ação integrada que leva os atores ao atendimento das necessidades de comunicação e informação da região e a contribuir com o desenvolvimento local, a inovação e o empreendedorismo (N/CO). Docentes e estudantes vivenciam novas descobertas que enriquecem o compromisso ético e solidário e os impulsionam para atender os interesses e necessidades da população e de políticas públicas (SE). Um núcleo de comunicação e extensão da faculdade (em uma instituição) fomenta, anima, propõe e implementa ações na comunidade interna e externa para estreitar a relação de troca com a sociedade, dialogar com a prática da profissão, fortalecê-la nos princípios da cidadania, ampliar ações de parceria e cooperação para iniciativas jornalísticas e promover o intercâmbio e a transformação (NE/S).

As estratégias educacionalmente colaborativas revelam que a interface comunicação/educação atua no processo educativo coletivo com foco nas estratégias comunicacionais a partir da criação de um ambiente coletivo que leva os sujeitos à apropriação de ferramentas e situações que melhorem o ambiente e devolvam experiências sistematizadas aos envolvidos. O ambiente colaborativo rompe com aquela cadeia de produção reprodutiva que não provoca valor social, pois se constrói com metodologias ativas e pelas experiências

existenciais dos sujeitos (N/CO). Com esta preocupação, as competências desenvolvidas para uma formação sistêmica de cunho cidadã se respaldam em valores éticos e coletivos, considerando as áreas educacional e comunitária (NE/S). O compromisso com as trocas, projetos integradores e espaços dialógicos são os responsáveis pelas relações pessoais e sociais que estreitam os laços entre os sujeitos no espaço colaborativo em torno da dimensão educativa que aprimora competências e habilidades para ações comunitárias que façam a diferença (SE).

### 5.3 Participações de protagonismo-cidadania-organização

O indicador “participações de protagonismo - cidadania - organização” é um convite ao ser dialógico e cidadão. Entre as espacialidades e sensorialidades, múltiplas formas de cidadania emergem da ação organizativa dos sujeitos em sua apropriação daquilo que surge no contexto. Como processo de emancipação, a mediação de cidadania é vislumbrada nos projetos de cursos com o aceno de disciplinas, das competências do egresso e das ações voltadas ao atendimento dos espaços urbano e regional com o intuito de aprimorar o exercício da cidadania e da dialogicidade com repercussão social. Os sete saberes freirianos que compõem este indicador sinalizam as exigências para a efetivação dos “degraus”<sup>68</sup> de participação, uma vez que os sujeitos fazem parte de todas as etapas do ecossistema formativo. Em relação a estes saberes, alguns coordenadores demonstram discordância (D) ou não souberam opinar (NS) em relação ao: reconhecimento e da assunção da identidade (4D; 3/NS); comprometimento (2D; 1/NS); a educação é uma forma de intervenção no mundo (2S; 1/NS); tomada consciente de decisões (3D; 1/NS); e bom senso (1/NS). Igualmente, o elemento “organização da ação dialógica” é percebido pelo testemunho da libertação e da 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 envolvidos.

Os saberes freirianos, relembramos, acionam um percurso participativo que inclui: reconhecer que a educação é dialógica; ter convicção de que a mudança é possível; ter reconhecimento e da assunção da identidade; ter comprometimento; saber que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ser capaz de tomada consciente de decisões; ter bom senso. Este indicador é delineado nos projetos de curso, conforme se verifica pelas quatro categorias que deles emergiram apontando para o cultivo de uma atitude crítico-reflexiva nos

---

<sup>68</sup> Lembrando que degraus de participação, conforme discutido no segundo capítulo (p. 76), refere-se a um processo crescente que vai de algo operacional para uma participação mais complexa e autônoma.

agentes envolvidos, na instituição e na comunidade externa, em vista da participação, do protagonismo e ação dos estudantes, egressos e cursos no território. Neles há uma preocupação sintonizada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne 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 delinea a postura ética, o compromisso com a cidadania, o respeito às diferentes manifestações religiosas, étnicas, de gênero e socioeconômicas 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. Nos projetos do 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 interesses coletivos por meio de ações que levem informação de interesse comunitário para o exercício da cidadania e qualidade de vida da população. No grupo N/CO, a atuação crítico-reflexiva se faz na produção jornalística atenta ao contexto de pluralidades culturais que busca 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, pluralidades, os atores sociais atuam com foco no compromisso social em torno de debates, reflexões e ações para que os cidadãos se tornem partícipes da democracia representativa e agentes de políticas públicas. Atentos à realidade regional, às questões indígenas e afrodescendentes e demais aspectos socioculturais, suas ações visam atender a comunicação comunitária e regionalizada, nacional e mundial, consagrando o papel e a força da imprensa local/regional e sensibilizando para o 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 diferentes arranjos produtivos emergentes no contexto da economia criativa e de programas televisivos com 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 criticamente 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, da política, dos direitos humanos, sendo vetores de transformação social (NE/S). É necessário acompanhar a trajetória do egresso para perceber se ele se tornou um profissional defensor intransigente dos direitos e deveres do cidadão em seu campo de atuação e age 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 e constrói alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais para garantir a democratização das informações ambientais, defender a qualidade ambiental como valor inseparável do exercício da cidadania. A transversalização de componentes curriculares garante que cidadania, direitos humanos e sustentabilidade estejam em discussão também nas parcerias e iniciativas cooperativas que são constituídas em relações multi/inter/transdisciplinares e interprofissionais.

Nos projetos do Nordeste/Sul, percebe-se a atenção dos cursos no âmbito da criação, da tecnologia e da inovação com 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. Ao qualificar os grupos sociais para as práticas da comunicação mediada nos processos sociais, os cursos participam dos espaços de debate e reflexão da vida, aprimorando seu olhar para a diversidade nas práticas educativas, no desenvolvimento sustentável e nos processos de troca com a comunidade no sentido de garantir o direito à informação e à cidadania comunicacional e responsável que se atente também para o desenvolvimento ambiental da região (N/CO). Ações inclusivas e laboratórios abertos às demandas locais levam os cursos a serem protagonistas no território ao produzir novas subjetividades, discutir o consumo e promover reflexões e debates acerca da práxis teórico-reflexiva a partir do seu ecossistema formativo ciente de sua consciência profissional atrelada ao contexto social e econômico e comprometida com a justiça social (S).

#### **5.4 Novas relações-redes-síntese cultural**

As novas maneiras de se relacionar para as quais aponta o indicador educacional “novas relações-redes-síntese cultural” emergem das redes que os cursos fomentam no território educativo na confluência de espacialidades e tecnicidades, dada à convergência tecnológica, ao

exercício da cidadania e à sua inserção na comunidade. Das ações de extensão às práticas laboratoriais, as redes se espraiam em solidariedade e compromisso social, com o respaldo de suas redes de pesquisa em múltiplas escalas. 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 pelas redes em favor de uma educação libertadora. Isto foi possível perceber quando discutimos o primeiro indicador sobre as redes regionais, nacionais e internacionais das quais participam os coordenadores e seus pares como membros de associações, sindicatos e organizações, com suas publicações científicas.

Os dez saberes freirianos (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) cooperam para novas relações com a transversalidade de temáticas das relações étnico-raciais, da educação ambiental, da educação inclusiva e de direitos humanos<sup>69</sup>, que também são cobrados em avaliações externas. Entre os coordenadores, houve divergência quanto aos saberes: segurança, competência profissional e generosidade (3/D; 1/NS); liberdade e autoridade (3/D; 3/NS); corporificação das palavras pelo exemplo (1/NS); querer bem aos educandos (1/NS) e reconhecimento de ser condicionado (4/NS).

Embora estas políticas estejam presentes nas ementas das disciplinas dos 23 projetos pedagógicos, a citação da educação ambiental apareceu em 18 (dois abordaram em parte), étnico-racial em 14 (3, em parte), inclusão em 12 (3, em parte) e dos direitos humanos em 12 projetos. Esta evidência possibilitou enxergar três itinerários formativos para uma formação de qualidade, justiça social e educomunicação socioambiental que será aprofundada no último capítulo.

Outro item a se destacar foi a presença de Paulo Freire em 13 projetos mencionada 38 vezes em referência a argumentos (educação bancária, educação dialógica), a seu pensamento sobre jornalismo e mídia em abordagem de Meditsch e Faraco (2003) e suas ideias por Venício Lima (2021). Foram citadas as seguintes obras: *Comunicação ou Extensão* (quatro vezes),

---

<sup>69</sup> Diretrizes curriculares nacionais 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. CNE/CP nº 1/2004 e 3/2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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); As 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).

*Pedagogia da Autonomia* (duas), *Pedagogia do Oprimido* (duas), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (duas), *A educação na cidade*, *A importância do ato de ler*, *Pedagogia da Esperança*, *Educação como prática de liberdade*; *Educação e Mudança*.

Percebemos como um elemento potencializador de novas relações em ecossistemas formativos dialógicos, a presença da interface Comunicação/Educação e/ou Educomunicação, inclusive na nomenclatura 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 no Sul, ainda mencionaram os seguintes termos: educomunicação, 70 vezes, inclusive, apontou a existência de grupo de pesquisa (Unemat); mídia-educação, em 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.

Dentre as 1.581 disciplinas catalogadas, 253 (182 obrigatórias) acenam para a dimensão dialógico-cidadã ao discutirem temáticas educacionais, ambientais, socioambientais e regionais, e cidadãs no que se refere a direitos humanos, cidadania, mobilização, comunitário, identidades, políticas públicas, sociedade, cidade, cultura, diversidade, inclusão e inovação. A Tabela 3 agrupa as disciplinas e retrata a intenção do curso ao escolher a nomenclatura das disciplinas<sup>70</sup> ao qualificar o jornalismo como ambiental, científico-ambiental, regional e local e regional, popular e policial, comunitário ou comunitário e regional, inclusivo; ou colocá-lo em interface com os segmentos meio ambiente, sustentabilidade, cidade e ambiente, realidade regional, cidadania, sociedade, direitos humanos, ação social, coberturas de políticas públicas, cultura, meios públicos e alternativos, cultura brasileira, criatividade e inovação.

Tabela 3 – Qualificação do jornalismo e suas interfaces nos PPCs

<b>Dimensão dialógico-cidadã com foco ambiental/regional</b>
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)

<sup>70</sup> A palavra entre colchetes na tabela se refere a uma pequena alteração no nome da disciplina de uma instituição a exemplo de Jornalismo Ambiental que em outro curso é denominada por Jornalismo Ambiental e Científico ou apenas Jornalismo Científico. Portanto, considera-se o argumento da nomenclatura.

Jornalismo e Cobertura de Políticas Públicas (Unifap)
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.

Outras 30 disciplinas agregam potencialidade à 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. Enquanto a Tabela 4 explicita interesse pela educomunicação, mídia-educação, crítica da mídia, ética jornalística, letramento digital e comunicação colaborativa, a Tabela 5 interessa-se pelas questões locais-regionais, socioculturais, de fronteira, de sustentabilidade, da Amazônia e da mídia regional. Em seu conjunto, a nomenclatura das disciplinas apresenta vínculos com a arte, a sociabilidade, a comunidade, as mídias populares, as políticas públicas, a educação superior, os processos comunicativos, as tecnologias contemporâneas, as novas tendências em comunicação e ambientes digitais.

Tabela 4 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental

<b>Educomunicação socioambiental (educação midiática)</b>
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.

Tabela 5 – Dimensão dialógica como educomunicação socioambiental

<b>Educomunicação socioambiental (foco local e regional)</b>
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: A autora.

Especificamente em sua nomenclatura, as disciplinas fazem referência à cidadania cultural (27), aos direitos humanos (18) e à inclusão (15), o que possibilita reflexão, ação revolucionária e emancipação social. No âmbito cultural (Tabela 6), o foco se volta para temas como folkcomunicação, comunicação popular e o *modus vivendi* antropológico na inter-relação da comunicação com a cultura (brasileira, regional, afro-brasileira, indígena, etnografia, etnologia, teorias, relações étnico-raciais), realidade brasileira, história (contemporânea, etnias, indígena e indigenismo) e 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

<b>Perspectiva Cultural nas Disciplinas</b>
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 (Uneb)
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.

Em relação a direitos humanos, diversidade e inclusão (Tabela 7) são oferecidas disciplinas inclusivas (libras, braile e audiodescrição) e outras que discutem os seguintes temas: cultura religiosa, mídia, sexualidade, midiaticização, discurso, mudança social, sociedade, consumo, psicologia, cognição, gênero, raça, tecnologia digital, inovação, empreendedorismo, criatividade, ciência, pesquisa, metodologia, prática de extensão, laboratórios de produtos de inovação, gestão de projetos em jornalismo, ética, direitos culturais, diálogo inter-religioso, comunicação pública, democracia digital, políticas públicas, políticas de comunicação, direito à comunicação, legislação, mídia, cidadania, práticas de consumo, direitos humanos, questões de gênero, educação, ética e realidade brasileira.

Tabela 7 – Dimensão cidadã voltada aos direitos humanos

<b>Direitos humanos nas Disciplinas</b>
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.

Para além das disciplinas, os projetos pedagógicos apresentam elementos que evocam atitudes/posturas dos sujeitos, mediação dos processos educativos/comunicativos, troca de saberes e senso de pertencimento no contexto das ações, assumidas como categorias de análise das “novas relações-redes-síntese cultural”. Numa síntese regional, os projetos Norte/Centro-Oeste (N/CO), Nordeste/Sul (NE/S) e Sudeste (S) apresentam coesão em narrativa comparativa.

As novas sensibilidades do sensório contemporâneo e as relações dialógicas na interação entre os sujeitos aprendizes presentes em Martín-Barbero e Paulo Freire são consideradas pelos cursos na construção de novas atitudes e posturas de um ideário de um mundo ético comprometido com a cidadania respaldado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta condição leva os estudantes ao desenvolvimento de atitudes empreendedoras a partir das oportunidades oferecidas pela sociedade para divulgação e produção de conhecimentos com respeito aos direitos legais e valorização das identidades que consolidem a democracia brasileira, passando pela igualdade nas relações do cidadão e posicionamento do 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 parametrizada pela ética, interdisciplinaridade e sustentabilidade que é respaldada pelo respeito, compreensão cultural e valores democráticos de igualdade que levam ao desenvolvimento social com vista ao 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

pela divulgação, garantia de pluralidade de fontes, agendamento ou debate em torno de questões que envolvam (NE/S). Na interface Comunicação/Educação, vivências reflexivas e cidadãs e o cultivo de saberes são animadas pelo “pensar crítico” e “pensar certo” (Freire) para desenvolver atitudes, posturas e valores que eduquem para a pluralidade étnico-racial e preservem o respeito aos direitos legais, valorize identidades e busque a consolidação da democracia pela inclusão de pessoas com deficiência e 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 de 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 aos estudantes o senso crítico e a identificação dos reais problemas dos setores mais carentes da sociedade em superação à curiosidade ingênua.

Nos projetos pedagógicos do Norte/Centro-Oeste, 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, de ter voz e voto nas decisões que dizem respeito a políticas e ações institucionais. No Nordeste/Sul, a mediação é exercida com responsabilidade social e política extensionista como oportunidade para ampliar o processo educativo e incentivar a ação educacional mais autônoma com programas, laboratórios e agências de ensino. No Sudeste, a mediação considera o profissional com seu papel social de mediador e construtor da realidade a partir de um curso que é 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 de uma sociedade equitativa, em observância aos preceitos curriculares dos direitos humanos, das relações étnico-raciais, da educação inclusiva e ambiental. Dos estudantes integrados ao processo formativo aos sujeitos do território, os documentos manifestam preocupação em assegurar condições equitativas para a autonomia e para um exercício profissional aberto ao diálogo entre universidade, setores sociais e com as diversidades para vivência harmoniosa dos cidadãos.



Fortalecidos por estes princípios, os cursos consolidam a formação no respeito diante de conflitos, de discursos sociais distintos, de múltiplas diferenças no convívio, com alteridade, pluralidade e respeito às culturas populares, identidades culturais e 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).

A troca 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 possibilitam que surjam redes de cooperação e parcerias institucionais, nacionais e internacionais, que se desenvolvam produtos, pesquisas, publicações, eventos científicos, além de propiciar que o curso se torne um canal aberto à participação da população para promover intercâmbio com instituições, organizações e movimentos da sociedade. 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 apontam áreas que precisam de investimento e problematização da relação entre o curso e a área profissional, possibilitando 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 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 que se tornam estratégias organizativas e em prol de uma agenda social pertinente ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania.

Ao participar destes processos, os atores sociais vivenciam o senso de pertencimento com maior intensidade, pois compartilham decisões universitárias que afetam a sua realidade,

em igualdade de condições. A perspectiva cidadã perpassa os sujeitos profissionais que se tornam éticos, críticos, empreendedores e comprometidos com o desenvolvimento social, humanístico, inclusivo e ambiental para 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 também pelo respeito aos limites da privacidade e segurança física e psicológica dos atores envolvidos nos casos cobertos, nas experiências vivenciadas na prestação de serviço à comunidade (SE).

### **5.5 Estratégias comunicativas cidadã-dialógicas**

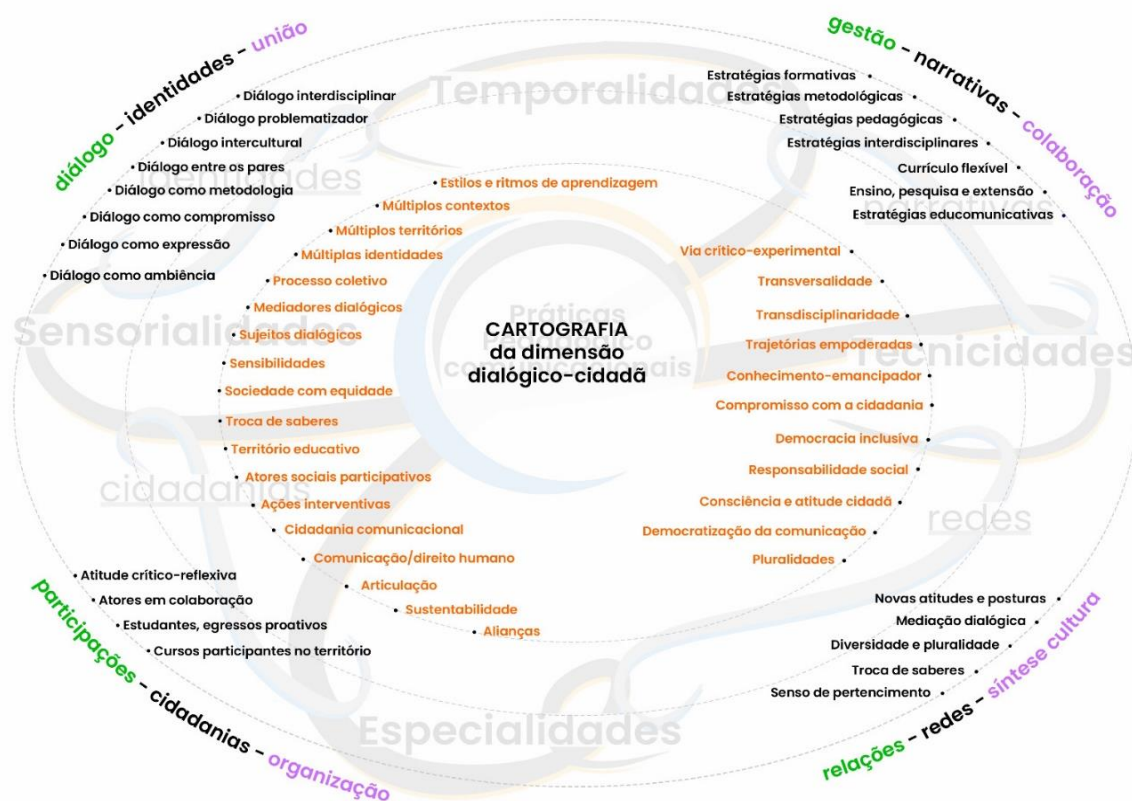
Os indicadores educacionais detalhados nos tópicos anteriores indicaram que não há diferença significativa entre os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo analisados nas cinco regiões. Ao contrário, a dimensão dialógico-cidadã é constante nestes documentos que primam por uma formação atenta aos preceitos dos direitos humanos e do papel social do jornalismo para a constituição de um perfil do egresso com responsabilidade social, exercício profissional com ética, abertura às diversidades e comprometido com a pluralidade de fontes para a produção jornalística.

Os dados agregados ilustrados no mapa das mutações contemporâneas nos ecossistemas formativos dos cursos inseridos no meio técnico-científico-informacional do território usado (vulnerável e educativo) mostram seu poder de mediação na localidade. 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 pluriversos<sup>71</sup> das distintas relações de poder. Do empoderamento iniciado pela pronúncia do mundo, as cidadanias fomentam a organização com a participação coletiva pela articulação como síntese cultural. Desta forma, as dimensões espaço-tempo e tecno-sensorial repercutem em múltiplas redes, identidades, narrativas e cidadanias.

---

<sup>71</sup> Mais que saberes plurais, como conjunto de mundos; pluriverso cultural-natural (Haesbaert, 2020, p. 84).

Figura 7 – Perspectiva dialógica-cidadã nos projetos pedagógicos



Fonte: Elaboração própria.

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

A dimensão cidadã empoderada pela dialogicidade revigora a atuação interventiva para transformar territórios vulneráveis em territórios educativos. A cartografia dialógico-cidadã dos cursos revelada pelas categorias identificadas nos projetos pedagógicos mostra a presença dos quatro indicadores educacionais no interior dos ecossistemas formativos jornalísticos. Da individualidade à transversalidade, as mediações requerem sensibilidades emergentes para a construção de uma sociedade equitativa, conforme ilustrado no mapa as categorias (em preto) de cada indicador e sua confluência (em alaranjado).

Para “ações de diálogo-identidades-união”, os cursos utilizam as estratégias do diálogo social e intercultural, das trocas entre os pares e indisciplinadas, além de compreender o diálogo como metodologia, compromisso, expressão e ambiência. Na “gestão compartilhada da comunicação-narrativas-colaboração”, estratégias formativas, metodológicas, pedagógicas, interdisciplinares e educacionais se articulam ao currículo e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. “Participações de protagonismo-cidadanias-organização”, em colaboração e atitude crítico-reflexiva, levam os atores (cursos, estudantes, egressos e

comunidades) a atitudes e posturas atentas à diversidade e 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 entendem a comunicação como um direito humano em vista da cidadania comunicacional, democratização da comunicação e democracia inclusiva. Num processo coletivo, criativo, participativo, dialógico e colaborativo, os atores participam com empoderamento e responsabilidade social da produção coletiva do conhecimento articulando saberes científicos e não-científicos, saberes pós-abissais, convívio social e prática interventiva num diálogo intercultural, intersubjetivo, reflexivo, permanente e processual da extensão dialógica, educativa, libertadora e democrática.

Como facilitadores de descobertas e de 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, os sujeitos se tornam intérpretes da realidade, críticos de informações para qualificar e educar o público receptor em torno da democratização da comunicação, além de propositores de atividades comunitárias voltadas ao desenvolvimento humano e social, à cidadania como um servir à comunidade. Isto porque o ambiente formativo aguça percepções para processos interativos, sociais e de diversidade cultural, de reciprocidade para a construção de um conhecimento-emancipador com a mediação de gestores de processos comunicacionais e de práticas de comunicação, educacionais e comunitárias.

A partir de um currículo flexível, a gestão compartilhada relaciona conhecimento, competências, habilidades, ambientes e estratégias de mediação como via crítico-experimental do processo de ensino-aprendizagem como potencial transformador a partir de procedimentos didáticos e dialógicos voltados para a produção jornalística laboratorial e extensionista com visão pluralista, ações educacionais, 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 por meio de situações planejadas para atender as demandas locais e à diversidade social e ambiental com a extensão dialógica que levam os sujeitos a se apropriarem de técnicas e saberes nos projetos e produtos em 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 se faz em meio a 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 que lapida potencialidades individuais e a curiosidade epistemológica possibilita, com metodologias participativas, colaborativas e comunicativas, a prática libertadora e democrática como intervenção social alcançada por uma pedagogia didática, criativa e reinventada no contexto sociocultural. Isto porque uma pedagogia inclusiva e interdisciplinar se constituem em espaço de experimentação de práticas, linguagens e exigência dos produtos laboratoriais, de conhecimento multidisciplinar, sistêmico e aberto a 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. Proposta presente na construção colaborativa, na integração de experiências e nos projetos integradores que aprimoram as competências e as habilidades em ações educacionais e comunitárias.

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

Os atores sociais envolvidos em colaboração demonstram atenção 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, voltando-se ainda para a sensibilização do voluntariado e da democracia representativa para atender as demandas regionais de informação e fortalecer a democracia e a cidadania. Arranjos produtivos jornalísticos emergentes despontam no contexto da economia criativa com caráter pedagógico-educacional. Proativos no seu lugar de inserção, estudantes e 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 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, para fomentar projetos comunitários sob demanda com perspectiva sustentável, ambiental, participativa e cidadã e para consolidar redes, parcerias e iniciativas de cooperação em torno de relações multi/inter/transdisciplinares, 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 com ações 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, 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 foram ressignificadas 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), exercitam-se no autoconhecimento, no respeito à alteridade e às diversidades regionais, na compreensão cultural e suas manifestações, e nas questões de relevância social e interesse coletivo. 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 nos setores mais carentes para exercer sua 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 de conflitos e discursos sociais distintos levam o jornalista a vivenciar as múltiplas diferenças no convívio e 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, conhecimentos são compartilhados, produtos jornalísticos são elaborados em consonância com as demandas locais e seus interesses para fortalecer a cidadania regional, proporcionar debates e reflexões, reforçar o direito da comunicação como um direito humano e possibilitar aos atores sociais 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 por meio das relações comprometidas com o bem-estar e o desenvolvimento local, social e regional em projetos extensionistas e de jornalismo comunitário. Ações de intercâmbio, tecnologia e inovação estão na essência das novas relações de transformação social, de produção dialógica do conhecimento e da disseminação via formação cidadã ao gerar profissionais éticos, críticos, empreendedores e comprometidos com o desenvolvimento social, humanístico e ambiental. Ao mesmo tempo, estão atentos aos limites da privacidade e da segurança física e psicológica dos atores envolvidos nos casos de cobertura jornalística – por sua complexidade, esta questão mereceria maior aprofundamento que neste momento não foi possível.

Como leituras do presente pensando no futuro, a cartografia dialógico-cidadã narrada apresenta experiências paradigmáticas vivenciadas nos cursos de jornalismo brasileiros. Este panorama é o alicerce dos itinerários formativos de educação de qualidade, de justiça social e de educomunicação socioambiental detalhados no último capítulo.

## 6 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO EM JORNALISMO

Não possuindo respostas novas, só nos permitimos velhas perguntas. Aquelas que conhecemos bem e das quais com segurança nos desincumbimos. Mantemos assim uma rotina sem sustos, sem a ameaça da dúvida ou da confrontação dos nossos saberes, que não aceitam contraposição.

Carlos A. R. Maldonado, 2023, p. 30.

O olhar dos coordenadores de curso perpassa nas suas instituições as muitas questões administrativas, pedagógicas, metodológicas e relacionais com os pares, os estudantes, as comunidades e o território, assim como com organizações e organizações da área (Jornalismo/Comunicação). As 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<sup>72</sup>.

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 Nóvoa (2023) sobre a necessidade de uma educação (universidade/escola) que assuma os desafios atuais como um processo de metamorfose. De maneira similar, 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 enxergar a intervenção educacional como caminho viável (Ferreira, 2022; Pitanga, 2020; Teles, 2023) para a vivência da pedagogia do jornalismo (Meditsch, 2021, 2022) a partir de trilhas de saberes que problematizem conhecimentos e demandas locais e regionais.

Mobilizamos as experiências vivenciadas por três cursos (das regiões Nordeste e Sudeste) para propor itinerários teórico-práticos com trilhas formativas que possam oportunizar percursos diferentes e individualizados e caminhos de aprendizagens a partir do interesse e da necessidade dos sujeitos dialógicos envolvidos. Enquanto o curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) implementa um currículo com possibilidade de caminhos diversos na

---

<sup>72</sup> Este capítulo recupera as discussões de capítulos anteriores para discutir os itinerários que interrelaciona a universidade com seu local de inserção (cap. 1 e 4), dos cursos como ecossistemas formativos que potencializam a ação dos sujeitos dialógicos (cap. 2 e 3), de maneira especial com o quinto que se debruçou sobre as estratégias comunicacionais dos cursos nos PPCs.



formação<sup>73</sup>, os cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual da Bahia (Uneb) experimentam a educomunicação e sinalizam itinerários formativos mobilizados pela faculdade de educação à qual se vinculam.

No curso mineiro, os estudantes do primeiro semestre vivenciam na disciplina Comunicação e Educação ações de intervenção no território com 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 e permitem que estes sujeitos sejam não apenas fontes, mas também coautores nas produções. Na cidade de Juazeiro, os cursos de Jornalismo e de Pedagogia compartilham os mesmos tempos-espacos dos currículos, das formações e das mediações dos processos educacionais e comunicacionais com usos e significados distintos da Educomunicação (Teles, 2023).

A formação em jornalismo sustenta uma dimensão dialógico-cidadã capaz de fomentar a prática emancipatória voltada para o território para produzir informações de qualidade e de interesse público e trazer as pessoas para a participação na produção jornalística. 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. Com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (ONU, 2015) e as diretrizes curriculares e 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 que se apresentem.

Os itinerários da pedagogia da comunicação, da gestão educacional, das mediações tecnológicas e da formação do docente/educador propõem a 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 (Soares, 2011, p. 84-94). O diálogo interdisciplinar nos âmbitos administrativo, disciplinar e transdisciplinar se sustenta pela prática metodológica dialógica, participativa e mobilizadora no exercício da comunicação como prática cidadã. Para Soares, isto é possível 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-educador; modalidade de formação docente; especialistas externos.

---

<sup>73</sup> Discutido no quinto capítulo.

No “Roteiro Formativo – Trilha de Saberes”<sup>74</sup>, rodas de conversa são organizadas para discutir e elaborar propostas interventivas dialógicas entre mediadores e participantes, assim como propiciar que os sujeitos construam relações entre eles considerando o cuidado com o planeta e a sociedade para promover e defender os direitos humanos por meio das reportagens da Revista Casa do Saber (ABPEDUCOM, 2023).

Os percursos formativos discutidos por Teles (2023) estão ligados às ações de extensão (intervenção social) e à educomunicação (críticidade e prática da cidadania para uma ação com posicionamento político) desenvolvidas pela 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 está no centro do processo potencializando a comunicação dialógica (Teles; Santos, 2022, p. 15). Na Pedagogia, conduz a um movimento de subversão para entendimentos diversos, criativos e de inovação em percursos didático-pedagógicos (Teles; Costa, 2022, p. 12) a partir dos 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 (Ibidem, p. 17 – grifo autoral).

Estes itinerários educomunicativos são inovações para estratégias comunicacionais que queiram ser dialógicas, inclusivas, críticas e cidadãs. Por itinerários pedagógico-metodológicos, entende-se diferentes arranjos curriculares relevantes para a comunidade acadêmica em um currículo aberto, flexível e diverso, conforme se percebe na Base Comum Curricular Nacional (BNCC)<sup>75</sup> que estrutura os conhecimentos em quatro eixos no currículo: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Aplicados há

<sup>74</sup> É uma parceria da Revista Casa do Saber com a ABPEducom que disponibiliza seis edições, com três “paradas” em um caminho educativo que acontecem em encontros, discussões grupais e sessões de formação com educadores, coletivos, movimentos e ambientes educativos. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/trilha-de-saberes-da-revista-casa-comum-passa-a-integra-site-da-abpeducom>. Acesso em: 20 set. 2023.

<sup>75</sup> Com a implementação do Plano Nacional de Educação (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). Desde então, a proposta passou a ser gestada em suas 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), já em sua terceira versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

muito tempo no ensino médio<sup>76</sup> e na educação profissional<sup>77</sup>, esta proposta pode ser implementada nos cursos superiores para potencializar as relações da universidade e seus cursos com a comunidade e os sujeitos do território em que estão inseridos.

Isto será possível se a educação vivenciar um processo de metamorfose que altere seus espaços e processos, que ofereça percursos individualizados de acordo com os ritmos, as escolhas e as possibilidades dos alunos e que valorize a dimensão humana com empatia, emoções e sentimentos que se tornam provocadores das aprendizagens (Nóvoa, 2023, p. 35). Para o autor, é importante a noção de comunidade de trabalho (não mais de identidade) e os princípios de comunicação e encontro (não mais de diferenças) para que a instituição educativa leve seus estudantes a trabalhar 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” (p. 36). Esta vivência está em sintonia com a educação libertadora, as relações dialógicas, o compromisso social, a pronúncia do mundo e os Objetivos da ONU para a educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a construção de sociedades sustentáveis (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”<sup>78</sup>, um século após a publicação de *Democracia e Educação* por John Dewey (1916-2016). Nóvoa (2022, p. 51-56) propõe a liberdade como princípio, fim, orientação e finalidade em 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 ele são imprescindíveis três movimentos: reforçar o espaço público da

---

<sup>76</sup> A formação é realizada por meio de itinerários formativos a partir de conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas a que os estudantes podem escolher cursar durante o ensino médio, concentrando-se em determinadas áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional, pensados em cada local a partir das possibilidades das instituições de ensino. Desta forma, um itinerário pode combinar os conhecimentos de duas ou mais áreas.

<sup>77</sup> O Dicionário da Educação Profissional em Saúde aponta que os itinerários formativos propiciam 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).

<sup>78</sup> 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.

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, p. 142). Na atmosfera do *bios* midiático, as novas relações para a produção do conhecimento aproximam artefatos tecnológicos e a experiência emocional, compartilhada e compartilhável numa ecologia de saberes a serviço dos lugares e dos locais de saber para gerar impacto social, o que faz urgir uma forma pedagógica como recomposição da experiência comunitária como reinvenção da instituição pedagógica (Sodré, 2014, p. 215). Com isto, os usos territoriais que fazem os sujeitos se manifestam nas condições de ser (ou não) cidadãos dados aos fixos e fluxos instalados no território usado e no acontecer solidário, conforme Milton Santos.

Nas trilhas da transversalidade, as análises, os procedimentos e os produtos ampliam a participação dos egressos na construção do conhecimento em um cotidiano marcado pela descoberta e por novos modos de olhar e de sentir o mundo e a vida, e engajamento na construção de um mundo mais justo e equitativo. Em sua concepção, 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 perspectiva coautoral destes itinerários é colaborativa (da pesquisadora com anuência da orientadora), dos coordenadores/coordenadoras-docentes que se abriram ao diálogo sem medo de expor identidades e fragilidades em meio às narrativas do acontecer solidário no âmbito do seu curso, animados pela própria gestão e a daqueles que os precederam. Os três itinerários para estes espaços formativos trazem a dimensão dialógico-cidadã, detalhada pelo olhar e expressões destes sujeitos e pela contextualização/interpretação a partir das premissas freirianas (primeiro tópico). Segue-se com os elementos que sinalizam a construção do itinerário de educação equitativa na vivência deste ecossistema, do itinerário da justiça social como responsabilidade social do jornalista e do itinerário de educomunicação socioambiental como cuidado com o planeta, em atenção ao pedagógico-metodológico dos cursos relatados pelos coordenadores. Finaliza-se com a síntese processual desta trajetória em diferentes escalas espaço-temporais.

## 6.1 Premissas freirianas, jornalismo e educomunicação na coordenação

O que os coordenadores pontuaram no formulário foi confirmado na entrevista. Paulo Freire é inspiração para os coordenadores em suas estratégias de reflexão, de gestão, de mediação e de 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, com os pares, os estudantes e as demais situações, com comentários extensos ou curtos, ou simplesmente acenando concordância. A partir de um roteiro flexível, as 17 sentenças aqui organizadas em três blocos eram apresentadas ao entrevistado 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”, demandam problematização e postura para superar 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 (p. 108).

[as pessoas] ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse (p. 125).

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (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 (p. 241).

Como exigência existencial, o diálogo 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 pronunciar-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 (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 (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 (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 (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 (p. 116).

Como educador dialógico, o sujeito 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 (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 (p. 190).

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

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

Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (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 (c9), confirmado pelo seu ressurgimento pelas mãos dos educadores, que as usaram como horizonte de políticas públicas em tempos de ataques (c8). Seu acerto 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 se vivencie a essência de sua proposta (c21). Mesmo com formação freiriana, não há garantia de que sua práxis e o saber fazer-saber da pedagogia transformadora seja entendida da mesma forma (c6). Uma instituição educacional que tem a hierarquia como partida tem por desafio se sustentar na horizontalidade (c9), mas conscientizar-se disto é o início para implementar alternativas que atendam as

reivindicações de sujeitos históricos que chegam com suas questões de legitimidade (os estudantes de políticas afirmativas 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 bolhas<sup>79</sup> 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 se fecham em seus próprios grupos e não se abrem ao diálogo, o que os impossibilita de dialogar, de organizar ideias e reformular frases, ficando aquém do exercício dialógico (c19). A abertura dialógica permite que olhares diferentes se constituam em vivência de mundo na formação do jornalista pelo movimento de liberdade que se abre 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 que trazem novas descobertas, inspirações e interpretações. Ser dialógico é contextualizar e problematizar as questões sociopolíticas e ambientais nas disciplinas (c17), é ajudar os estudantes a perceberem que precisam avançar na autonomia, apesar da escassez do não saber, para construir como sujeito social possibilidades comunicativas na transformação das deficiências de aprendizagem iniciais para que não sejam silenciados “no universo elitizado da academia” (c15; c19).

Isto exige escuta e humildade diante das demandas, das 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, a 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 que leva ao fortalecimento das relações interpessoais pelo diálogo problematizador que requer 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 reforçam 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

---

<sup>79</sup> Metáfora que se refere ao fechamento de pessoas e grupos em seus próprios recortes de visão de mundo.

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 de alguém é um sete; e aquele não tido como um bom aluno, pode estar num esforço físico, emocional e social por falta de dinheiro para se alimentar, pagar o transporte para chegar às aulas, dentre tantas outras situações (c1; c2; c7; c12).

Ao construir pontes, o diálogo predispõe ao trabalho em equipe realizado de maneira coletiva, o que se constitui como 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 precisariam ser melhoradas para gerar empatia e trocas comunicacionais apesar dos limites e frustrações (c1; c2; c3). Seja com os estudantes ou com os sujeitos da comunidade, a produção coautoral é um processo que enriquece a consciência do aprender e fazer junto no diálogo coletivo, sabendo-se “inconcluso e que precisa dos outros” (c23) e 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 para evitar uma postura que gere medo, coerção ou submissão seja abolida (c13). O diálogo amoroso aliado à “comunicação não violenta” reconhece as razões da pessoa agir daquela forma para a busca coletiva de outro jeito para resolver a situação conflitiva ou para que o estudante possa entregar seus trabalhos quando não puderam entregá-los em tempo hábil (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 se agrava 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, nas questões mais humanistas e sociais que 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 num 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 buscar dar um sentido melhor àqueles saberes e ampliar seu repertório (c23). Como etapa de uma educação libertadora, ele vai se fazendo num caminho de transformação social e de sua 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, 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, imposições e 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, passa por uma pedagogia mais participativa que realize trocas contínuas com reflexão, sensibilização e relações autênticas em discussão na sala de aula com os alunos (c1; c3; c4; c8). Com intencionalidade, o testemunho e as trocas de experiências vão enriquecendo a “mochila”<sup>80</sup> de cada um durante seu aprendizado com os outros e o mundo, vivenciando, errando e acrescentando coisas, já que são seres inclusos em suas experiências coletivas (c19; c23). Com foco em uma transformação do mundo que ultrapasse os sentidos do discurso empresarial ou individualista, mesmo em uma visão progressista, para que a colaboração e a organização propiciem que o trabalho em equipe se realize no diálogo, em vista do bem comum, considerando que cada um apresenta uma participação singular e que é na prática pedagógica que os saberes vão sendo socializados e compartilhados (c21; c22; c23).

O egresso/jornalista experimenta desafios no trabalho de responsabilidade social. Ao chegar à formação jornalística com uma ideia inocente, avança para uma visão integrada e de transformação cultural mais abrangente (c7). Aos poucos, percebem que o ato de revolução é

---

<sup>80</sup> 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).

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). Na relação entre o professor-aluno percebem que o diálogo é a melhor estratégia, embora seja cansativo porque exige esforço e empatia para ouvir o que não concorda, reformular e argumentar (c19). Diante de seu entrevistado, aprendem a valorizá-lo por ser a pessoa que está ali recebendo sua credibilidade para falar sobre o assunto para auxiliar seu trabalho de jornalista, de mediador da informação enquanto cumprem seu papel de cidadãos (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 este 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 com autonomia. A cada pronúncia, novos pronunciáveis são exigidos no processo da problematização consigo mesmo e com as pessoas, no seu próprio processo de observar, reportar e consumir 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). Para esses coordenadores, eles precisam ter consciência de sua fala e de seu 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 leve o sujeito social a se tornar liderança na transformação do mundo (c9), compreendendo que é no coletivo que a atividade jornalística se faz pelo entrelaçamento dos olhares jornalísticos (repórter e cinegrafista), que se é preciso lutar e emancipação é porque a sociedade não é justa, que é o 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, visto que este processo é construído na colaboração em 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 efeitos dos problemas iluminam o grupo em busca de soluções para modificar a realidade à luz da ética (c11), assim como se percebe nas trocas de saberes com a cultura local (raizeiros, parteiros) e na escuta da comunidade que faz e sabe no seu cotidiano e 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 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, verificado nesta reflexão capitular.

## **6.2 Percursos, itinerários e trilhas formativas para o jornalismo**

Defendemos que as práticas pedagógico-comunicacionais (Mello, 2016) por meio de suas estratégias comunicacionais ampliam a dimensão dialógico-cidadã dos cursos em sua formação em jornalismo. O teor dos projetos pedagógicos indicou que as mediações de Jesus Martín-Barbero e a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, agregadas às premissas da Educomunicação, se tornam indicadores educ comunicativos capazes de revigorar as ações de diálogo (identidades/união), a gestão da comunicação compartilhada (narrativas/colaboração), as participações de protagonismo (cidadanias/organização) e as novas relações (redes/síntese cultural) da ambiência destes espaços. O esforço nos projetos se confirmou com o relato dos coordenadores de que a práxis pedagógica forma um egresso sensível às questões sociais, consciente da responsabilidade social do jornalismo e de sua atuação como sujeito cidadão.



ilustra estes elementos na base de mobilização de outras áreas de intervenção por meio de quatro programas: 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). Os temas da extensão, fomentados por alguns ODS, estão distribuídos nos itinerários (localizados no centro da imagem). Esta configuração permite visualizar os percursos formativos da educação inclusiva (educação e cultura), da justiça social (direitos humanos e trabalho) e da educomunicação socioambiental (meio ambiente, saúde e tecnologia e produção). A comunicação permeia todos os temas.

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 na sua conexão com o mundo. Cada itinerário foi construído com trechos das entrevistas e cada um deles considera o planejamento e avaliação dialógicos (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 do território usado e o compromisso diante das sensorialidades das mutações contemporâneas e suas conexões com o mundo em correspondência com Milton Santos, Jesus Martín-Barbero e Paulo Freire.

### 6.2.1 Itinerários de educação inclusiva

As estratégias educacionais intensificam a construção de relações dialógicas no território ao sugerirem o itinerário de educação inclusiva, de qualidade e equidade inspirado 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 facilitam a participação dos envolvidos. Não se trata de um fazer técnico, mas de um saber-fazer como tecnicidade, isto é, com dimensão estratégica da cultura (Martín-Barbero, 2014a). Não há exigência de especialização em teorias de ensino-aprendizagem, mas abertura aos ensinamentos da Educação, da Comunicação e da Educomunicação na formação que considera as trocas entre os sujeitos fomentadas pela pedagogia do jornalismo, trans/interdisciplinaridade e por diversas propostas metodológicas calcadas em práticas dialógicas.

O Instituto Paulo Freire mobiliza construções dialógicas do fazer-saber pedagógico a partir da concepção da escola cidadã<sup>82</sup>, da pedagogia dialética de uma ação criadora, da educação política, da educação problematizadora e da dialogicidade. A proposta também pode ser aplicada às práticas pedagógicas do ensino superior, como é possível conferir no planejamento dialógico e na avaliação dialógica abordados por Paulo Roberto Padilha (2017) e José Eustáquio Romão (2011), que ultrapassam a aplicação destas noções no processo de ensino-aprendizagem. Nosso intuito aqui é recuperar as estratégias comunicacionais que embasam procedimentos neste itinerário com ambiência dialógico-cidadã.

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), visto que se torna um tipo de investigação e um processo de conscientização dos limites, potencialidades, traços e ritmos dos educandos. Para os educadores, mais importante que estabelecer objetivos, “é estabelecer um processo de reflexão e formulações coletivas” com os envolvidos sobre o plano de curso a ser desenvolvido e os objetivos específicos a serem alcançados, o que possibilita verificar se o horizonte pretendido foi alcançado (p. 112-113).

No caso do planejamento dialógico, Padilha (2017, p. 29-30) o aponta como “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 por meio do diálogo coletivo e interativo, da gestão democrática e da autonomia que pressupõe alteridade, participação, liberdade de expressão e trabalho coletivo que permitam planejamento dialógico e metodologia ascendente para consolidar as decisões coletivas e socializadas (p. 76-77). Mesmo atribuindo responsabilidades específicas, a gestão cuida para que elas estejam integradas entre si para que aconteça o exercício da cidadania ativa, de forma interdisciplinar e participativa. Na transversalidade cidadã, disciplinas e áreas do conhecimento levam a 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, fundado na dialogicidade (p. 114).

A pedagogia de projetos, assim como nas iniciativas educacionais, é a estratégia que move o processo porque promove o diálogo, a interdisciplinaridade e a troca de saberes na

---

<sup>82</sup> Padilha cita que, 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” (2017, p. 71).

perspectiva dos “círculos de cultura”<sup>83</sup>. Nesses espaços “todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente este ciclo” (Ibidem, 2017, p. 168). Nas ações de extensão, o planejamento dialógico e a avaliação dialógica dão chance à sistematização de experiências para indagar “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 apoiado na metodologia participativa, a proposta aprofunda o teórico sobre a prática, considerando as 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, p. 11-17).

O processo que remete à pronúncia do mundo e a novos pronunciamentos na perspectiva freiriana requer ser dialógico. Mas para 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 para perceber suas próprias reações e as das outras pessoas (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 sejam modificados num plano coletivo e na possibilidade de comunicar pelo companheirismo, participação, amizade e amor, o que leva o diálogo a ser entendido como o “modo coletivo de arejar julgamentos e pressupostos” (p. 95).

Este estágio dialógico que requer capacidade de “metamorfosear” e de reinventar (Nóvoa, 2023; Sodré, 2014; Meditsch, 2022) pode impulsionar a inserção dos cursos, o que nos dá a chance de pensar em um itinerário de educação inclusiva para ações de comunicação, de educação e de cultura em consideração a sete ODS que têm foco na 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, 13, 14, 15).

---

<sup>83</sup> 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).

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 sugeridos pelos indicadores educacionais. Os depoimentos dos coordenadores confirmam a perspectiva dos ODS e o conteúdo dos PPCs. 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. Situa-nos em relação ao seu lugar de fala, de vivência, de reflexão, de gestão compartilhada, de apropriação e de atuação para um fazer-saber da coordenação que deixa vir à tona habilidades e competências e nos aponta a importância do itinerário da educação inclusiva. Seis coordenadores assinalaram a inteligência emocional como competência a ser cultivada para não se deixar abater com cobranças institucionais que exigem respostas rápidas a desafios administrativos e pedagógicos. Quando o ambiente não é propício, há quem invista mais no perfil extensionista de compromisso com as comunidades (c5) – melhor detalhado no itinerário de educação socioambiental.

Em respostas à formação no interior do país, cinco coordenadores 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 jornalístico<sup>84</sup>, 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 PPC 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 considerando 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), com muitos diplomados não sendo absorvidos pelo mercado de trabalho; com a não obrigatoriedade do diploma (para quê estudar?); com o descrédito em relação aos meios de comunicação na sociedade; com a concorrência desleal dos cursos a distância que investem mais em ferramentas (nem sempre o público está preparado para esta modalidade de ensino); e com a atração de alunos a cada semestre. Neste cenário, os cursos intensificam formas

---

<sup>84</sup> Neste aspecto, a 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.



de atratividade e se voltam para o público regional. Diante do grande número de estudantes que vêm de fora, os coordenadores se preocupam também com 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 que tratam questões da universidade como gestão e 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 características locais. Geralmente, exercem este trabalho com a ajuda da secretaria. Em alguns locais, secretários, ou mesmo bolsistas, atendem vários cursos e em algumas instituições esse serviço de apoio não está à disposição. Em algumas, há a figura do vice-coordenador, mas como não é remunerado, o coordenador fica constrangido em pedir sua ajuda. Além de lidar com o administrativo do curso, há coordenadores 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. Por isso, 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 perfil de gestão, identificado quando ainda trabalhava em redação, todos veem o trabalho como um gargalo. Alguns estão no cargo há dois ou três mandatos (consecutivos ou não), acumulando uma 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, “há certa demora para compreender os tempos e fluxos das instâncias deliberativas da instituição pública” (c11).

Nas instituições públicas, geralmente não há pretensão entre professores para desempenhar a função de coordenador, o que leva os cursos a estabelecerem rodízios. Quando é a vez de alguém assumir a função, duas situações se apresentam: de ajuda entre os pares ou do coordenador que o/a antecedeu não se importar em repassar informações, algo como: “se vira porque chegou sua vez; na minha vez, me virarei” (c12). No caso da coordenadora entrevistada, 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 teve que enfrentar a pandemia<sup>85</sup>, mergulhando na rotina do “não saber fazer” do ensino remoto.

Pelo menos três estágios caracterizaram os dois anos de pandemia. 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 EAD e ferramentas tecnológicas (c2). Aos poucos, as atividades práticas foram adaptadas e realizadas onde estavam os estudantes com suas famílias (c15). Em meio a tudo isso, as instituições tiveram que lidar com cortes de verbas do governo federal e a liberação de parte do orçamento para serem usados em pouco tempo, o que gerou significativo impacto emocional entre os gestores<sup>86</sup> (c14).

Além de lidar com a burocracia digital interna e externa, a prática pedagógica cotidiana foi afetada pela pandemia ao obrigar todos a repensar disciplinas (oferta de disciplina e cancelamento de matrículas, por exemplo). No mesmo período, alguns coordenadores precisaram dar conta de reformulações do PPC para incluir a curricularização da extensão e também atender demandas do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Ao mesmo tempo, os coordenadores tiveram que atender os estudantes com deficiência e aqueles sem acesso a computador em casa (indígenas e aqueles com perfil de vulnerabilidades socioeconômico), dialogando com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), de assessoria ao colegiado do curso, e com as instâncias da universidade que investiram tempo e energia em táticas agora incorporadas ao ensino presencial (c9; c11). Para alguns coordenadores, a função é um entrecruzamento entre demandas de curto e de longo prazo que incluem questões estratégicas e pedagógicas (c21), engenharia para dar voz e vez aos docentes e discentes no atendimento a questões que apresentam (c8), e instrumento fundamental que faz a ponte da vida acadêmica do estudante com a instituição e o estágio (c6). Precisam também ressignificar o seu modo de observar as instâncias universitárias e a atuação sindical.

Com plano de gestão ou não, os coordenadores se deparam continuamente com situações inusitadas. Uma coordenadora (c23), por exemplo, enfrentou três desafios (transição

---

<sup>85</sup> Um coordenador mencionou que teve a doença, o que dificultou ainda mais seu processo na coordenação durante a pandemia da covid-19.

<sup>86</sup> Esta situação se refere aos contínuos cortes nos repasses de verbas das universidades federais por parte do Governo de Jair Bolsonaro (2018-2021).

do ensino remoto para o presencial, reformulação do PPC e integração do corpo docente alinhado a novas perspectivas de educação) lidando, simultaneamente, com questões burocráticas que abrangiam demandas de estudantes e de professores, aulas, resoluções e determinações institucionais. No exercício da função como “tapa-buraco”, não tendo sido eleita pela comunidade acadêmica, a coordenadora foi percebendo questões endógenas que impediam decisões coletivas e davam pouca flexibilidade para administrar com muitos afastamentos por licença saúde (c5). Outro exemplo: os planos de implementação do projeto de jornalismo numa escola de comunicação levaram o coordenador a enfrentar muitas resistências de docentes e a lidar com a insegurança dos estudantes diante do processo, tentando implantar laboratórios integradores e oficinas prejudicados pelo ensino remoto (c20).

Se antes o curso defendia que as entrevistas seriam apenas presenciais para que os alunos tivessem a “vivência da rua”, a pandemia validou a entrevista on-line – e houve turmas que vivenciaram isto por dois anos, chegando ao laboratório para compreender a importância da pauta presencial (c14). Para resolver o problema dos espaços físicos de aulas e laboratórios, o modelo híbrido trouxe soluções que resultam em maior interação e diálogo entre professores e alunos (c20).

Num processo contínuo de pró-atividade e de formação continuada, as instituições determinaram que os coordenadores e professores trabalhassem com aulas mais atrativas, com contextualização, metodologias ativas e trilhas de aprendizagem (c3; c12). Outras atividades, como atender o Enade de forma crítica e interdisciplinar (c3); ações no contraturno sem penalizar os estudantes que trabalham (c6); trocas mais incisivas entre disciplinas como extensão no currículo (c11); semana de produção jornalística para transformar o curso numa grande redação levando os estudantes a escolherem o veículo que desejassem estagiar (c14); e criar disciplinas considerando a perspectiva interdisciplinar (c18).

A interdisciplinaridade, por sinal, perpassou todas as entrevistas. Isso demonstra que a prática, que se tornou mais escassa durante a pandemia, envolveu trabalho com atividades que resultaram em produtos coletivos, mesmo que ainda sejam ações pontuais que partem de um professor ou disciplina atento(a) à comunidade, suas necessidades, e em parceria com instituições (c2, c3, c4; c6, c10, c11, c15, c19). Esta dificuldade talvez resulte do fato de alguns não serem preparados para a função e também porque são horistas, precisando trabalhar em outros lugares para complementar a renda. Com a 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 a comunidade acadêmica ao percurso interdisciplinar, com laboratórios integrados e trilhas formativas sempre de acordo com o interesse dos estudantes (c20). Como abordado no quinto capítulo com os projetos agregadores (c9; c13; c17; c21; c23), o currículo apresenta integração e articulação de disciplinas teóricas e práticas, diferentes atividades em laboratórios, oficinas ou núcleos integrados em torno de um produto coletivo que envolve estudantes das diversas fases do curso. Em algumas experiências, a atividade interdisciplinar surge de um componente curricular introduzido por um professor mobilizador e recebem contribuições dos estudantes na definição do objeto de trabalho, que se organizam em grupos diante das oportunidades e dos repertórios teóricos apresentados.

Os olhares sensíveis da grande maioria dos coordenadores entrevistados corroboram com nossa proposição de “trilhas de saberes” para ampliar as relações dialógicas e o exercício da cidadania dos cursos no território em que estão inseridos. Para o itinerário de educação inclusiva, equidade e de qualidade são propostas duas trilhas (Apêndice E). A primeira, “Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos” permite que os sujeitos dialógicos aprimorem sua abertura ao diálogo, à escuta, à multiterritorialidade e aos múltiplos territórios em consideração a distintos pressupostos e opiniões (próprios e dos outros). Com estas habilidades, os aprendizes se sentem mais aptos ao diálogo ao propor ações de intervenção no território e aceitar a participação dos cidadãos que vivenciam experiências a serem compartilhadas com a segunda trilha, “Sistematização do saber-fazer-conviver-apreender”.

### 6.2.2 Itinerários de justiça social

O exercício da cidadania e a responsabilidade social do jornalismo são perspectivas baseadas nos relatórios de desenvolvimento humano (RDH 2021, 2023) que propiciam 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, p. 143-144) propõe um mapa-projeto para o compartilhamento de saberes na cidade educadora em sua trama com diversidade de hibridizações e mestiçagens nos lugares que derivam da monopolização hegemônica do saber. Isso libera cada pessoa para aprender a ler e assim escrever e contar sua própria história, ou seja: excluídos passam a contar a sua vida para os que governam e dominam. Ao acolher práticas educativas cidadãs, a cidade educadora propicia ao cidadão vivenciar a aprendizagem escolar que emana do exercício da cidadania.

Em complementação, o instrumento proposto por Raffestin (2009, p. 27-28) mostra que a relação espaço-tempo-pessoa pode ser aplicada nas ações extensionistas por meio de dez variáveis<sup>87</sup>. Para o geógrafo, a pró-atividade dos atores adapta seu trabalho no território a fim de responder 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 (antropológica, eco-lógica, bio-lógica e lógica cultural). Com as 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, para fazer a diferença, não apenas para cumprir a meta curricular. Uma ida que seja capaz de assegurar aquilo que o lugar demanda aos cursos e ser 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 o programa extensionista. Com uma atitude dialógica, os atores do programa viabilizam produtos e práticas jornalísticas com os saberes dos sujeitos que participam da produção colaborativa para canais de comunicação e veículos colocados à disposição dos cidadãos.

É isto que inspira o jornalismo de emancipação cultural como intervenção jornalística e exercício da cidadania. Fazer “para” é bom, porque parte-se do pressuposto da partilha do que sabemos para que o sujeito tenha a garantia de seus direitos. Quando avançamos para o “com” o compartilhamento de saberes de quem sabe técnicas, linguagens, produtos e processos (atores/cursos) se mescla aos saberes de quem conhece a realidade e suas demandas num

---

<sup>87</sup> 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.

movimento de apropriação deste saber-fazer para a pronúncia do mundo. Dessa forma, os egressos se habilitam desde a formação a indagar o “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, p. 196).

Para Oliveira (2017), uma reportagem construída nesta perspectiva resulta em uma narrativa densa do fenômeno (trabalho escravo, por exemplo) articulando elementos singulares, universais e particularidades. Nestas condições, a reportagem não é neutra porque ela “tem uma posição nítida contra o trabalho escravo”.

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 praticam ações baseadas no ecossistema formativo jornalístico que se estendem pelo território, ocasião em que o itinerário de justiça social ganha repercussão, possibilitando a existência de territórios educativos no lugar daqueles vulneráveis. Ao se deslocarem do interior do ecossistema, manifestam-se nas ações que contam com a colaboração dos sujeitos das comunidades e a valorização de seus saberes como estratégias de abertura para aprender novas perspectivas, propondo ações extensionistas a partir das áreas da comunicação, do trabalho e dos direitos humanos e justiça social. A comunicação como um direito humano ganha proporções dialógicas, inclusivas, participativas e colaborativas nas práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos.

Como agentes universitários, conscientes do papel social do jornalismo na sociedade, os cursos, os professores e os egressos podem se exercitar neste aspecto com as trilhas de saberes propostas a partir de oito ODS neste itinerário de justiça social que já estão em prática, conforme relatado nos projetos pedagógicos e pelos coordenadores. Num território vulnerável, as estratégias comunicacionais realizadas com a colaboração dos sujeitos do lugar se manifestam em ações que visam a erradicação da pobreza, fortalecer a agricultura sustentável, reduzir a fome, ampliar a igualdade de gênero, dar visibilidade ao trabalho e ao crescimento econômico sustentável, diminuir as desigualdades, tornar as cidades e comunidades mais sustentáveis, incentivar o cuidado à vida terrestre e culminar com ações de paz e justiça em sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 15 e 16).

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. A expressão comunicativa vivenciada se transforma na mola propulsora para o desenvolvimento de atividades que levam os sujeitos à pronúncia do mundo e à 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 que chega com as cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência (PCD) e transgêneros para efetivar trocas de saberes com criatividade (c14). Mesmo que sejam 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 ainda mais desafiadora no ensino remoto, cabendo ao coordenador o cuidado com a educação inclusiva, as relações dialógicas, as metodologias antirracistas, o apoio psicológico e a reflexão para que fosse considerado mais o processo do aluno do que sua nota (c2; c10; c12).

Pessoas com deficiência (PCD) demandam habilidades e conhecimentos que os professores não têm, mas que são realidades nos cursos: deficiência visual, auditiva, intelectual, física (cadeirante, mobilidade reduzida), e transtornos como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Personalidade Borderline. Algumas questões são levadas para o colegiado do Núcleo Docente Estruturante-NDE na tentativa de descobrir soluções e/ou caminhos coletivos (c19). O curso de um dos coordenadores entrevistados, por exemplo, fez parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos a fim de capacitar o corpo docente na 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 sua intervenção na abordagem de determinados assuntos impacta o contexto social das pessoas, que se posicionam e fazem denúncias (c12). Tudo o que os alunos 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 para o curso e 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 a demandas da região mobilizando veículos, profissionais e comunidades. Houve redução de disciplinas e criação de novas, inclusive mistas (disciplinas e extensão), para que o aluno tivesse a escolha de cursá-la (c20); para que os alunos não se afastassem dos projetos, uma instituição destinou 60h para projetos e 240h para disciplinas laboratoriais (c21).

Os coordenadores informam que a inter-relação entre ações de ensino, pesquisa e extensão, mais a interdisciplinaridade, são situações presentes na pedagogia humanista que leva a recortes freirianos dos cursos voltados para a troca de saberes com a sociedade, incluindo indígenas, quilombolas e comunidades vulneráveis, e para ações no território a partir de uma discussão aberta e democrática acerca do respeito no território do outro (c5; c8). O atendimento a estes sujeitos se dá com produções, oficinas e prestação de serviço via projetos, disciplinas e agências de notícias e de publicidade com foco na inserção da mulher no mercado de trabalho e na discriminação racial, dentre outras (c4). Disciplinas como Webjornalismo articulam as produções laboratoriais, a extensão e os movimentos sociais para sua divulgação na comunidade; Jornalismo Local possibilita ações em escolas e na comunidade; Revista de Jornalismo Internacional e Jornal Laboratório abrem para experimentações nas etapas do processo de produção; a Sociologia pauta a disciplina Texto Jornalístico; e Fotografia interage com a Antropologia (c10; c12; c14; c18). “IES Cidadã<sup>88</sup>” é um componente pedagógico direcionado à população mais vulnerável em aspectos culturais, sociais e educativos (c15)

Com interface na pesquisa, cinco projetos de extensão foram citados como experiência curricular desde o primeiro semestre, voltados para direitos humanos, políticas públicas e 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

---

<sup>88</sup> Em lugar de IES, leia-se o nome da instituição, propositalmente, omissa no texto.



troca de saberes entre estudantes e indígenas provoca reflexões, altera posturas e faz alunos e professores repensarem sua atuação no lugar (c7).

O jornalismo cidadão e a educomunicação, que geralmente operam em estreita sintonia, impulsionam ações na comunidade com a disciplina Comunicação e Educação, ressignificando a postura dos estudantes ao longo da formação e o sentido de ouvir o outro com viés crítico e cidadão, o que confirma que o ensino de jornalismo também é educacional e cidadão (c23). Nesta experiência relatada, o livro de Paulo Freire *Comunicação ou Extensão* os encantou a ponto de eles passarem a aplicar o processo dialógico com suas fontes. Os demais professores do curso participaram desta experiência, saindo do estranhamento inicial para reconhecerem a dialogicidade em sua prática docente, que passa a ser mais horizontal.

Os cursos vão desenhando assim um perfil atuante no território com ações de extensão como intervenção social em diálogo com as áreas educacionais. Potencializados pela extensão como parte do currículo, os programas usam o ensino, as práticas laboratoriais, os projetos e os eventos para estreitar sua 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; com a entrada de egressos, a apuração se torna mais ética) e geram 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, do empoderamento dos envolvidos e da apropriação do saber-fazer jornalístico e comunicacional, para que os sujeitos façam a pronúncia do mundo a partir de suas histórias, suas demandas e suas reivindicações. Na postura dialógica e sistematizadora, as trilhas de saberes propostas se voltam para a ação extensionista como intervenção social, explicitada no Apêndice E – *Participação e Colaboração, Caminhos de libertação e Redes de visibilidade e de cidadania*.

### 6.2.3 Itinerários do jornalismo na educomunicação socioambiental

Como caminho para a democratização da comunicação e garantia deste direito humano vinculado ao cuidado do planeta, a Educomunicação socioambiental tem vínculos mais fortes 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 que o jornalista não deve tomar posição, concordamos com Dennis de Oliveira (2017), para quem o jornalista precisa se posicionar a favor da justiça social.

Os três itinerários estão interligados no exercício da cidadania como meta a ser cumprida pelos cidadãos, inclusive aqueles à margem dos bens e serviços. As políticas de educação inclusiva, de direitos humanos e de educação ambiental<sup>89</sup> estão bem delineadas nos projetos pedagógicos, como foi tratado no quinto capítulo. A política ambiental do Ministério do Meio Ambiente (2005-2016) se comprometia com 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 com a diversidade humana (Brasil, 2005, p. 17). Este é um terreno fértil para ecossistemas de formação em jornalismo com uma dimensão dialógico-cidadã.

Gattás (2015, p. 110) definiu o conceito de educomunicação socioambiental como um “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 o acesso aos meios de produção e o compartilhamento de informações para que os sujeitos participantes recuperem 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 alavancar 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 com o intuito de conscientizar para a cultura da sustentabilidade (Gutiérrez; Prado, 2013; Gadotti, 2001; Avanzi, 2004; Ruscheinsky, 2004). Os dois conceitos focam numa educação ambiental destinada à cidadania planetária e ao desenvolvimento sustentável.

---

<sup>89</sup> Conforme explicitado no quinto capítulo, há legislação para estas políticas e sua aplicação é cobrada por avaliações externas do Ministério da Educação.

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 gera discussões sobre a educação sustentável que tem origem na ecopedagogia, que nasce como pedagogia do desenvolvimento sustentável, isto é, como forma de vivência de uma cidadania planetária a partir da vida cotidiana e além da cidadania ambiental (Gutiérrez, 1994; Gutiérrez; Prado, 1998). Para Gadotti (2009, p. 1-2) é um projeto utópico 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, esta recebe a incorporação de estratégias, propostas e meios para a cidadania planetária, uma referência ético indissociável da civilização planetária.

Diversos autores têm discutido a ecopedagogia na perspectiva da educação ambiental no que concerne à mudança de mentalidade para a qualidade de vida, desenvolvimento equilibrado e sustentável pelo componente educativo da releitura da realidade para conscientizar e mediar a relação de dependência ecológica e promover mudanças culturais que afetam os modos de pensar e agir pela solidariedade e participação, fundada nos princípios da educação libertadora, dialogicidade, criticidade e democracia, sustentabilidade e cidadania planetária (Gadotti, 2001, 2009; Avanzi, 2004; Ruscheinsky, 2004). O que Gadotti (2001, p. 93) apontou como descentralização democrática e ação comunicativa com princípios de autonomia e participação plural aos 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, que se alimenta da dimensão relacional entre ambiente e sociedade como ecologia integral (Koffmann, 2023, p. 105), proposta respaldada no Pacto Educativo Global para a educação de qualidade e para a sociedade sustentável (Francisco, 2020).

Para Djive e Rosa (2023, p. 11), as concepções reforçam uma perspectiva dialógica que pressupõem relações democráticas e solidárias constituindo-se “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 educacional e as estratégias comunicativas permitem a reflexão para a tomada de consciência, a mobilização e a participação comunitária. Também permitem a visibilidade (de sujeitos, ações e movimentos),

a interação em rede de saberes locais e globais, a inovação dos processos educativos e comunicativos com a apropriação criativa e a crítica de espaços e dispositivos midiáticos.

Neste panorama, a educomunicação socioambiental suscita ecossistemas sensíveis ao cuidado com o planeta e com as relações, cultivando atitudes e posturas para pensar ações com intencionalidade para intervir no território. Para além da dimensão cidadã, os egressos formados com competências educomunicativas se tornam sujeitos com “vocação para mediar relações e fortalecer vínculos” enquanto vivenciam o engajamento cidadão (Ferreira, 2022, p. 16). 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 educomunicativas dos jornalistas em seu trânsito por múltiplos territórios, em distintas multiterritorialidade e redes de articulação com o mundo. Esta consciência está presente em jornalistas educomunicadores que trabalham no terceiro setor e atuam com gestão da comunicação e de projetos e na formação de jovens em jornalismo e cidadania. São profissionais preocupados em 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, p. 146): 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. Ferreira pondera que, mesmo nas redações convencionais, é possível “fazer um trabalho de defesa dos direitos como intervenção na realidade a partir do repertório jornalístico” (p. 149). Isto leva a uma atuação que se distancia do “cobrir problemas comunitários” para agir como articulador em torno de processos/produtos comunicativos para que os sujeitos da comunidade sejam porta-vozes de suas demandas e lutas (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, caracterizados pela informação de proximidade que valoriza assuntos de interesses das comunidades locais e regionais no meio

técnico-científico-informacional, no território usado e nos ecossistemas comunicativos. Não fazem parte apenas destas disciplinas, mas daquelas com interface para a questão local, regional e ambiental.

Aguiar (2016, p. 53) 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 e suas singularidades e particularidades (p. 91). Em cidades onde há comando regional com fluxos território urbano/local e regional (Lima; Silveira, 2018; Barros, 2019), o jornalismo precisa estar atento às formas como o local se manifesta. Reis (2023, p. 7) demonstrou que a notícia local em uma cidade de comando regional como Imperatriz, no Maranhão, conecta a cidade média aos centros urbanos de maior hierarquia por meio do que define como “notícia polarizadora” em que há diferentes escalas (locais, regionais, estaduais, locais-estaduais e locais-regionais/polarizadoras, nacionais e internacionais).

Como se percebe, a dialogicidade incorpora a meta do exercício da cidadania. A prática do jornalismo local-regional e ambiental dá abertura para o itinerário de educomunicação socioambiental, assim como a ações de extensão nas áreas de comunicação, meio ambiente, saúde e tecnologia e produção. Territórios-rede e múltiplos territórios ganham outras proporções em suas redes escalares pela atuação de sujeitos dialógicos que fomentam o jornalismo focado em questões socioambientais como ponto de partida. Com foco no local ou no regional, as disciplinas de jornalismo se expandem significativamente pelos territórios. Cinco ODS (3, 12, 13, 14 e 15) se interligam neste propósito, demandando estratégias comunicacionais para a saúde e o bem-estar, para consumo e produção responsáveis, contra a mudança global do clima e em defesa da vida na água e na terra. Os coordenadores entrevistados referendam esses aspectos nos projetos pedagógicos dos cursos.

Neste itinerário, as estratégias educomunicativas respaldam a gestão da comunicação compartilhada atenta aos saberes locais que se integram aos programas por meio da mediação tecnológica, que ensina técnicas sem desrespeito ao modo de produzir dos sujeitos. A prática reflexiva fomenta o exercício da cidadania dos egressos no diálogo com os atores em igualdade de participação, valorizando suas múltiplas identidades e suas expressões enquanto eles se apropriam do saber jornalístico para comunicar suas demandas em ações educomunicativas.

Os depoimentos dos entrevistados apontaram para a urgência de processos dialógicos de construção de ecossistemas comunicativos inclusivos baseados na utopia de Paulo Freire para animar as trocas entre estudantes e os professores (c1; c7; c9). A pedagogia humanista do educador está presente na formação do jornalista enquanto pensa o mercado de trabalho e a

demanda por informação e também na abertura para ouvir e realizar trocas saberes num espaço de diálogo que repensa o saber-fazer a partir dos erros, assim como se reconhece e se dá a conhecer nas práticas e ações extensionistas com a comunidade. A autonomia dos estudantes cresce graças a uma relação equilibrada entre afeto e cobranças dos professores que os animam, os motivam e os ajudam a lidar com suas frustrações (c1; c3; c10; c23). Os coordenadores constataam que alguns chegam querendo ser jornalistas, mas não querem estudar, ler e construir argumentos porque estão 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”<sup>90</sup> (c6). Seu perfil agregador, seu conhecimento de gestão e a organização possibilitaram que agora se dedique às relações comunicativas e sua sabedoria para perceber o porquê um estudante não entregar um trabalho são lembranças que os coordenadores carregam do apoio do coordenador anterior (c3; c10; c11; c12). Se sentiram acolhidos e foram ganhando confiança no fazer jornalístico em meio a inúmeras dificuldades. Eles também apontaram o apoio dos pares, colaborativos e participativos, apesar de algumas divergências, o que alivia a sobrecarga da coordenação (c10; c11) ao aceitarem participar de comissões (Enade, Guia do Estudante, eventos etc). Há também casos em que o coordenador se sente sozinho sem ter a quem recorrer.

Isto não quer dizer que a 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 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 interesses dos estudantes pelo diálogo, sem rancor, negligência e desinteresse, fazendo o saber fluir a partir da experiência de vida de ambos (c12; c22).

---

<sup>90</sup> 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”.

“Nossa chegada ao território se dá pela educomunicação” com ações que fazem inter-relação com comunidades quilombolas, rurais, de agricultores, de educação no campo (c8). Há pessoas que tem o perfil aberto e usa as críticas para repensar, entender e mudar de posição; com o 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 do cansaço físico em reuniões remotas intermináveis (c2).

O itinerário de educomunicação socioambiental, portanto, expressa-se em cuidado. Cuidar do planeta (do curso e território, tratados nos itinerários anteriores) para ressignificar o jornalismo com respostas ousadas. Enquanto aqueles itinerários são de abrangência ampla, este está no cerne do jornalismo como exercício da cidadania pode contribuir para a agência socializadora do conhecimento por meio de uma pedagogia do jornalismo afeita à práxis freiriana. Conforme elaborado no Apêndice E, *Competências educacionais no fazer-saber jornalístico*; e *Jornalismo Socioambiental como expressão do cuidado*, as trilhas de saberes deste itinerário são um roteiro para a vivência das estratégias comunicacionais de reflexão, mediação, apropriação e gestão.

### 6.3 Ecossistemas formativos jornalísticos e seus percursos

Nesta tentativa de síntese, resgatamos a dialogia educacional 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, que se debruça sobre os métodos jornalístico, científico e pedagógico circulantes no jornalismo, identificando as etapas do conhecimento, o objeto, a produção e a ação diante do fenômeno, da teoria e da prática para criar um novo conhecimento, não apenas estudar o que está posto (Meditsch, 2017; Krounbauer, 2022). São os sujeitos como seres inacabados experienciando a dialogicidade e outras possibilidades no processo formativo, como as pedagogias decoloniais, que emergem com força uma dimensão dialógico-cidadã.

Os três itinerários trabalhados constituem-se em uma proposta ousada da tese, que, não se contentando em fazer leituras do presente, buscou apontar caminhos para um futuro possível nas pegadas de Paulo Freire, de Jesus Martín-Barbero e de Milton Santos. 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 (Apêndice E) para os três itinerários 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, conforme apontado pelos ODS. Este percurso é possível se os coordenadores, os professores, os estudantes e a universidade se metamorfosearem no processo de descoberta e de reinvenção da educação na sociedade (Nóvoa, 2023; Sodré, 2014).

Ao refletir sobre sua práxis, os coordenadores se encontraram na pedagogia humanista de Paulo Freire, realizando suas ações baseadas nos saberes deste educador. As atividades extensionistas e práticas laboratoriais no território podem ser pensadas com intencionalidade, isto é, com estratégias comunicacionais planejadas para desenvolver competências e articular outros saberes em sua produção jornalística, assim como despertar para proposições ousadas de comunicação contra-hegemônica nos distintos lugares, principalmente, em 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 ao tornar 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, p. 10-12) articulam a educomunicação à pedagogia de projetos, pois ambas se utilizam de projetos para sua realização, apresentando suas 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 educomunicação, que nasceu com a comunicação, se articula às necessidades da comunidade. Em comum, está a valorização da integração do grupo e do indivíduo, a mudança de eixo da relação professor/aluno pela participação e a importância de se compartilhar o que é descoberto por meio de um produto. São projetos que exigem trabalho transdisciplinar e postura mediadora para acompanhar a atividade cognitiva e experiencial com estratégias pedagógicas e comunicacionais que favoreçam o desenvolvimento da proposta pedagógica.



Pesquisadores ousam neste caminho como razão para um outro tipo de jornalismo. Para Oliveira (2017, p. 202), uma prática jornalística inspirada em Paulo Freire fomenta o jornalismo como ação cultural que se faz como posicionamento de construção coletiva de emancipação. A partir desta ideia, Ferreira (2022, p. 16) apresenta o “jornalista-edu(comuni)cador(a)” como um profissional com vocação para mediar relações e fortalecer vínculos, conforme se percebe nas práticas de jornalistas atuantes do terceiro setor e que se consideram educadores. Ao se voltar para um projeto universitário, Pitanga (2020, p. 81) apresenta similaridades do jornalismo cidadão com as práticas educacionais que têm o mesmo fim e podem se beneficiar pela estratégia dialógica que leva à troca de saberes, à cultura da sensibilidade e ao espírito cidadão.

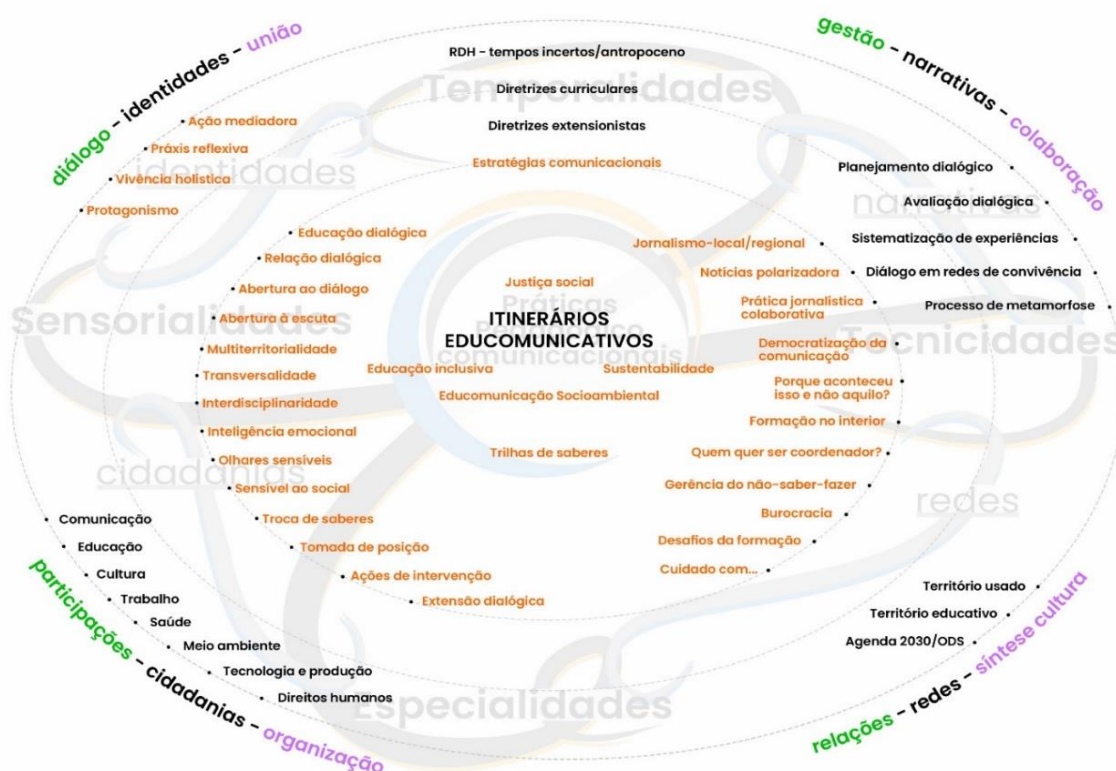
Em comum, estes pesquisadores sinalizam para práticas jornalísticas transformadoras em respeito aos sujeitos e aos seus saberes, vivência e criatividade dos sujeitos, o que se torna inspiração para uma prática extensionista que leve à redução das desigualdades e dos problemas locais, bem como a fomentar 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 dê “a palavra” aos cidadãos, mesmo atuando na mídia hegemônica, pois saberá abrir espaço para contextualizar e aprofundar os fatos, posicionar-se contra as formas de opressão e compreender os fenômenos sociais (Oliveira, 2017, p. 202-203). Sua formação humanística responde pelo repertório de mobilização social, justiça social e equidade.

Ao desenvolver competências educacionais, os jornalistas passam a valorizar mais o processo com alguém do que o produto para alguém (Ferreira, 2022, p. 87). No jornalismo tradicional, o poder de transformação é reduzido à capacidade de relatar e narrar sem intervir na realidade. No jornalismo educacional, 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 Figura 9 expressa a síntese entre itinerários educacionais (às margens do mapa, ressignificados pela ação dialógica e mediações) e os itinerários (educação inclusiva, justiça social e educação socioambiental) que requerem estratégias comunicacionais a serem levadas adiante pelos sujeitos dialógicos. As trilhas de saberes para cada um deles fomentam no ecossistema formativo experiências de ação mediadora, práxis reflexiva, vivência holística e protagonismo. 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 um jornalismo emancipatório. Outras palavras se constituem como caminho para a proposição de ações voltadas ao jornalismo local/regional, à democratização da comunicação, uma prática jornalística colaborativa, etc.

Figura 9 - O encontro de indicadores e itinerários educomunicativos



Fonte: Elaboração própria. Legenda: azul, situações externas; vermelho, práxis dos cursos.

Estes processos interligados podem ser observados em camadas a partir de cada um dos quatro indicadores, considerando o que os processos espaço-temporais apresentam para fornecer condições de elaborar as estratégias comunicacionais, levando em consideração as diretrizes curriculares e extensionistas e a realidade socioeconômica, cultural e política. Cada percurso, itinerários e trilhas formativas para a formação em jornalismo impulsiona a prática extensionista dialógica que se realiza “com” o outro e não “para” a comunidade.

Na camada das ações de diálogo-identidades-união, os três itinerários requerem dos atores ação mediadora, práxis reflexiva, vivência holística e incentivo ao protagonismo dos envolvidos. A multiterritorialidade de cada um dos envolvidos se constitui na abertura ao diálogo e à escuta, no despertar de 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 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 troca de saberes movem a prática transversal e interdisciplinar, levando a formação jornalística a uma prática colaborativa que seja 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 de uma educação dialógica voltada para o jornalismo local e regional com cunho cidadão e emancipatório. As participações de protagonismo-cidadania-organização têm seu foco no cuidado com a vida e o planeta para compreender o porquê de algumas se realizarem de determinada forma e não de outra em vista da democratização da comunicação. Por meio de novas relações-redes-síntese cultural, a ação no território usado e nos territórios educativos ganham visibilidade, não apenas pela densidade informacional, mas por densidades comunicacionais fundadas nas heterotopias dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a potencialidade do pensamento de Freire seja plenamente aproveitada no ensino de jornalismo é necessária uma inversão no método deste ensino. [...] A partir desta visão podemos pensar num “jornalismo educador” e emancipador.

Eduardo Meditsch, 2022, p. 55.

*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, a fim de que o ensino venha carregado de “sensibilidade da existência” e “ensopado nas águas culturais e históricas” numa perspectiva que seja um “jornalismo educador e emancipador”. Para o autor, esta reinvenção exige enfrentamento da questão do poder, superação da falsa neutralidade e do seu fechamento (da elite para a elite), desenvolvimento de novas sintaxes para problematizar a realidade (como “dando-se” e não “dada”) e superação da unidirecionalidade dos comunicados.

Pela sua abrangência, o ensino de jornalismo propicia recortes que convergem para diferentes possibilidades, dentre as quais o ensino de jornalismo 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, esta tese investigou os cursos como objetos que compõem o ecossistema de formação em jornalismo considerando 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, com a cidade educadora inserida no emaranhado dos sistemas comunicativos por onde circulam saberes, linguagens e dispositivos técnicos. Neste espaço, as tecnicidades, sensorialidades, temporalidades e espacialidades se movimentam e fazem emergir outras mediações que ajudam a compreender, nas tensões cotidianas, o sensório contemporâneo: identidades, narrativas, cidadanias e redes. Amparados pelas diretrizes curriculares e extensionistas, os cursos de jornalismo mobilizam sua expertise para a cidadania, cumprindo a responsabilidade social do jornalismo e transformando 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 foi se confirmando à medida que tomávamos contato com os projetos pedagógicos dos cursos. Na busca por estreitar o diálogo entre os autores fundantes da tese 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 deste paradigma. Milton Santos adentrou na dimensão dialógico-cidadã a partir da aproximação entre os conceitos de meio técnico-científico-informacional e de ecossistemas comunicativos como um espaço geográfico-cultural na Comunicação<sup>91</sup>.

A pesquisa de campo mostrou vários indícios educacionais nos cursos de jornalismo. Embora não estejam citados diretamente (apenas dois incorporaram essa interface, dentre os analisados), geralmente são aqueles que fazem parte da estrutura de faculdades de Educação com curso de pedagogia. Em alguns cursos há disciplinas de Educomunicação ou de Comunicação e Educação, e projetos voltados para ações educacionais, ainda que pontuais. Em todos é possível perceber que as práticas pedagógico-comunicacionais vigentes 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”.

A principal hipótese da tese, de que a dialogia educacional leva à prática libertadora, foi confirmada em parte, em especial porque requer o desenvolvimento de habilidades e competências incisivas que podem ser alcançadas com a incorporação dos itinerários formativos propostos. A segunda hipótese, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foi comprovada e está presente nos cursos que contribuem para o desenvolvimento local e regional. Entendemos que é possível avançar ainda mais na prática do jornalismo plural, emancipatório e colaborativo se a ambiência técnico-sensorial for considerada para fazer emergir territórios educativos e fortalecer a relação institucional com a sociedade.

Ao final, foi possível mapear a formação em jornalismo em regiões brasileiras distintas em relação às práticas pedagógico-comunicacionais e às estratégias comunicacionais para o desenvolvimento de ecossistemas de formação em jornalismo com base em uma dimensão dialógico-cidadã que contribua para ampliar territórios educativos com a atuação participante

---

<sup>91</sup> *Meio técnico-científico-informacional e ecossistemas comunicativos: o espaço geográfico-cultural na Comunicação*, apresentado no Intercom em 2020, em coautoria com a orientadora.

dos sujeitos do lugar em sua articulação com o mundo. Os objetivos específicos também foram alcançados ao permitirem contextualizar os diferentes territórios e fluxos nas cidades e regiões. Identificamos as leituras e usos dialógicos e cidadãos nos projetos pedagógicos de curso analisados e localizamos as referidas práticas e estratégias tanto nos PPCs como pela visão dos coordenadores de curso entrevistados. Com isso, elaboramos os itinerários que podem contribuir para a formação em jornalismo.

Como síntese de um percurso transdisciplinar, estas considerações são processuais. O percurso da tese foi lapidado com publicações entre 2019 e 2023 como forma de validação de conceitos, teorias e abordagens. Um mergulho transdisciplinar nas Geografias da Comunicação e na Educomunicação permitiu reconhecer os usos empíricos e conceituais com semelhança nos processos comunicacionais e os fluxos informativos, comunicacionais, midiáticos e interculturais dos espaços geográfico, social, educacional, midiático e intercultural. Nos testes com os pares, a narrativa fluía no processo de articulação dos autores fundantes (Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero e Milton Santos) e nos conceitos da Educomunicação e da decolonialidade<sup>92</sup> com foco na ampliação do ensino de jornalismo usando práticas pedagógico-comunicacionais que integrem a extensão e os ODS para a proposição de itinerários<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> “Educomunicação e a construção de ecossistemas comunicacionais nos cursos de jornalismo”, publicado no e-book *Educomunicação e transmídias: um encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares* (Editora Sustentável, 2019); “Jornalismo e Educomunicação pelo olhar de docentes e jornalistas”, publicado no e-book *Educomunicação: caminhos Entre a pesquisa e a formação*, originalmente apresentado no III Congresso Internacional de Comunicação e Educação (ABPEDUCOM, 2021); “Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/ Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire”, publicado na revista *Comunicação & Educação*, em 2019; e “Educomunicação e Jornalismo: uma análise das relações comunicação/educação e as contribuições de Paulo Freire em MT e MS”, publicado na revista *Contemporânea* em 2019; “Fluxos e processos comunicacionais aproximam os GPs Geografias da Comunicação e Comunicação e Educação”, artigo apresentado no GP Geografias da Comunicação no 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (2023), em que discutimos o elo aproximativo entre os dois grupos de pesquisa; “Pistas decoloniais na prática jornalista nos encontros Enejor e Rebej”, apresentado no 22º Encontro Nacional de Ensino de Jornalismo (Abej, 2023); “Jornalismo educacional: questões de formação e decolonialidade,” publicado na *Revista Chasqui* em 2023.

<sup>93</sup> “Gestão, produção e alcance do jornalismo ensinado e feito na academia”, artigo publicado na coletânea *Pedagogia do Jornalismo: desafios, experiências e inovações* (Insular, 2020), baseado no artigo original apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo em 2019; “Do Litoral ao Centro-Oeste: Ensino de jornalismo local/regional em duas universidades estaduais”, apresentado no Congresso da Intercom em 2021, GP Geografias da Comunicação; “Cursos de Jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil”, publicado na revista *Comunicação & Educação* em 2021; “Perfil político de estudantes de jornalismo – uma análise de três instituições públicas da região Centro-Oeste”, publicado no e-book *A educação no âmbito do político e de suas tramas* 6 (Antena, 2020); “‘Desertos de notícias’ em Mato Grosso e correlações com o ensino de jornalismo na região”, publicado no e-book *Leituras da Geografia na Comunicação: lugar, região, território, escala e cartografias*, organizado por Sonia Virgínia Moreira e Jacqueline Deolindo em 2022; “Práticas pedagógico-comunicacionais no Jornalismo: educação, extensão e ODS”, apresentado no IX Encontro Brasileiro de Educomunicação, aceito em 2022 para publicação no e-book da ABPEducom (no prelo); “A inserção dos cursos de Jornalismo no território: o GT de atividades de extensão no Enejor”, apresentado em 2021 no GP Atividades de Extensão do Enejor. No ano seguinte, a discussão foi ampliada com a sistematização de experiências de Oscar Jara para a Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo – Rejeb.

Rememorar as discussões geradas/suscitadas por esses artigos, quase sempre em coautoria e, principalmente com a orientadora, é fazer uma síntese da tese e de seus seis capítulos distribuídos em três partes - sobre o território educativo (o objeto) e o território geográfico (o método) para ler o presente e pensar o futuro. A tríade Comunicação-Educação-Geografia expôs a dimensão dialógico-cidadã e ampliou os ecossistemas de formação em jornalismo em ambiência que envolve os sujeitos do curso e os cidadãos do lugar. Com isto, os programas e as ações extensionistas dos atores se confirmaram como condição para a vivência de outro jornalismo: um jornalismo sensível, cidadão, local, emancipatório e educ comunicativo.

Na primeira parte, 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 espaços de sombra e de silêncio<sup>94</sup> desafiam os cursos em suas demandas por soluções que consideram os saberes os ‘cidadãos locais’ como contrapartida aos saberes hegemônicos. Como ecossistema formativo, o espaço formativo se alimenta de pedagogias ousadas e de práticas de extensão que ampliam o diálogo entre os sujeitos com estratégias que compõem a dialogia educ comunicativa. 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, na segunda parte da tese, de como as mediações das identidades, das narrativas, das cidadanias e das redes ampliam a atuação dos cursos no território como processos de demarcações pela cidadania e pelas redes construídas na dimensão espaço-temporal e tecnosensorial. Dentre as oito mediações elencadas, entendemos que três delas mediam a construção da narrativa (narrativas), localizam a existência dos cursos no território (tecnicidades) e identificam sua repercussão social (cidadanias). Aliadas às demais, estas mediações possibilitaram compreender o universo estudado da formação em jornalismo. Nesta parte, o território geohistórico se apresenta como espaços de apropriação, inclusive por grupos subalternos, no período colonial ou na atualidade da centralidade urbana, dos fluxos regionais, do acontecer solidário, e dos múltiplos territórios e multiterritorialidade de cada um.

---

<sup>94</sup> Conforme discutido em capítulos anteriores, os desertos de notícias se referem à ausência de veículos de comunicação nos municípios, conforme mapeamento do Atlas da Notícia; as regiões de sombra e de silêncio, conceitos trabalhados por Milton Santos e Maria Laura Silveira (2020) foram aplicados por Moreira e Del Bianco (2018, 2019) para averiguar a distribuição audiovisual nas distintas regiões brasileiras.

Na terceira parte, o dito e o escrito pelos coordenadores e projetos pedagógicos traçaram o panorama de atuação dos cursos de jornalismo em meio às relações e redes que fomentam a formação do egresso. Esses olhares permitiram mapear os ecossistemas formativos jornalísticos nos quatro indicadores educomunicativos 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 educomunicativos a partir de trilhas de saberes que sejam capazes de potencializar a atuação dos cursos como educação inclusiva, justiça social e educação socioambiental.

Com disciplinas voltadas à diversidade e à pluralidade, os cursos alcançam com maior intensidade a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e podem difundir estratégias que conduzem a uma dimensão do mundo capaz de transformar o lugar. Nos itinerários propostos, a comunicação é a mola propulsora para as ações extensionistas, os itinerários e as trilhas de saberes, e por este motivo, local específico de atuação dos cursos e de suas estratégias que são essenciais para mediar fluxos comunicacionais que levam informação de qualidade ao cidadão e se apropriam do fazer-saber jornalístico e comunicacional para seu empoderamento sociocultural, com condições de reduzir espaços de sombra e de silêncio ali presentes.

A tese 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) da ONU, e repercute estratégias comunicacionais. As instituições de ensino superior que mantêm cursos de Jornalismo e/ou de Comunicação podem se antecipar a 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 que permite ao cidadão alcançar/ter 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 com o 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).

Esta ideia inovadora está presente nos itinerários para uma práxis transformadora da instituição em territórios vulneráveis, com ações que envolvem a participação dos sujeitos locais na sua articulação com o mundo, que inclui a ressignificação do lugar de vivência, de moradia, de trabalho e de relações, em 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 intenta alcançar 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 considerando 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 destas vagas não são preenchidas, conforme apontou o último 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 em pequenas cidades que logo se veem saturadas por não terem demanda local e regional para cursá-los nem disporem 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 como vimos nesta tese 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, assim como já fazem os cursos de licenciaturas via estágio, iniciação à docência e residência pedagógica. Os cursos de bacharelado 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 distintos 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 que se apresenta nas trocas efetivas por 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 em torno do 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 comunicação<sup>95</sup> implementam ações de leitura crítica da mídia, 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, ouvintes, telespectadores, 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.

---

<sup>95</sup> 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 exemplos são ações da Associação Nacional de Jornais (Programa de Jornal e Educação), do Jornal do Paraná (blog Educação & Mídia e Programa Ler e Pensar), do Correio Popular (Correio Escola) e do Diário do Norte do Paraná (Diário na Escola).

Outro ponto importante verificado nesta tese tem relação com as cidades pequenas, onde a formação superior é ainda 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 atendem resoluções internas. Mas 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 que leva os programas extensionistas a transformarem o espaço das redes 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 de estratégias do sensível, os múltiplos territórios e a multiterritorialidade de cada sujeito se manifestam nos processos de reinvenção da educação, das práticas pedagógico-comunicacionais e de 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, mostrand, auscultari)*<sup>96</sup>. 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.

Entendemos que a tese inova ao apresentar dois conceitos complementares, desenvolvidos no segundo e terceiro capítulos, para ampliar os espaços de formação jornalística. Como essência destes espaços, a dialogia educacional provém da vivência sensível e desenvolve práticas pedagógico-comunicacionais ampliadas por itinerários de formação que potencializam as competências do egresso para atuar no contexto da sociedade. O ecossistema formativo jornalístico é um espaço colaborativo educacional que dá condições de aprimorar a dialogia educacional 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 ao apresentar novos horizontes para a formação em jornalismo.

---

<sup>96</sup> 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.

Chegamos ao fim deste percurso com algumas certezas, incertezas e heterotopias para a formação jornalística contemporânea com foco nas ações locais que prenunciam novos tempos para jornalistas, coordenadores, cursos, instituições e cidades. Enquanto as certezas apresentam aquelas dimensões do olhar fixo no 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 de um esperar que tem por horizonte a vivência de cidadãos autênticos e que se empoderam durante na 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 possibilidades 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, mas é um processo de aprendizagem para aqueles que assumem esta missão, por mais sofrida que possa ter sido, conforme relataram alguns dos entrevistados.

Mais que respostas, os coordenadores e as coordenadoras têm muitas dúvidas e desafios. Mesmo que muitas de suas tarefas sejam solitárias, o apoio do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) são fundamentais para a formação jornalística no ecossistema dos cursos. 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 são contribuição para que o egresso seja um jornalista comprometido com a justiça social. Isto porque deste profissional terá um posicionamento ético e autêntico, ultrapassando o receio de transgredir a definição que, durante muito tempo, foi chamada de “neutralidade jornalística”, para assumir a concepção de jornalismo emancipatório, em que os distintos pontos de vista são importantes para levar adiante a posição inicial.

Os tempos atuais são desafiadores para o futuro da profissão que precisa ser abraçada pela instituição, pelo curso e pelas pessoas que moram em localidades com cursos de jornalismo, o que gera incertezas no percurso. Decisões coletivas podem apontar caminhos possíveis e viáveis para cada lugar e região. Em relação às utopias, Paulo Freire nos inspira na

dimensão do mundo por meio de uma educação que seja também ato de intervenção de sujeitos dialógicos, 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, mas naquelas estratégias que possibilitam práticas pedagógico-comunicacionais que ampliam as relações dos sujeitos dialógicos em suas ações em diferentes territórios. Mais do que ações territorializadas, nos interessaram movimentos mediadores de cidadanias e de redes no território usado, no território vulnerável e no território educativo. Isto só foi possível porque verificamos que, no interior do ecossistema de formação, 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, abre-se um leque de caminhos em torno de possíveis caminhos junto aos cursos de jornalismo. Aqui apresentam três desdobramentos para aprofundamento qualitativo deste percurso. Em 2023 foram celebrados dez anos das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo por si só, um marco avaliativo, mas que precisa de atenção para averiguar críticas, avanços, constatações e outros trajetos. Além do olhar dos coordenadores, uma pesquisa com os membros de colegiados de curso e de NDE pode ser reveladora de histórias, de narrativas e de práticas inovadoras nas cidades-sedes dos cursos. Outra pesquisa pode observar a repercussão das ações extensionistas e das 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**. Center for Innovation and Sustainability in Local Media. Chapel Hill: University of North Carolina, 2016.

ABPEDUCOM – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. 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/educomunicacao>. 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.

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**, n. 16, v. 3, p. 5-19, 2022.

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.

ALVES, José Eustáquio Diniz. O mito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). *In: EcoDebate*, set. 2015. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2015/09/23/o-mito-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 19 out. 2023.

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. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 8., Ouro Preto, 2002. **Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto: 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 Bhruna Pinho de; ROMANCINI, Richard. **educomunicação e pedagogia de projetos**: abordagens e convergências. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. 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 educutivo para discutir papéis sociais de gênero. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

ANTONELLO, Danieli Hartmann. **Educomunicação na Região Sul do Brasil**: mapeamento da produção científica no Educom Sul e no Intercom. 2017. 223p. 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 Acadêmico**, Zulia/Venezuela, v. 11, n. 1, p. 11- 23, 2014.

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.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, pp. 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.

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, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016 [1977].

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. 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: XVII ENAPUR, 27 a 31 de maio de 2019. Natal, 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, 2012.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: teoria e metodologia. São Bernardo do Campo: UMESP, 1980.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.



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. **A imprensa informativa**: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário. São Paulo: Folco Masucci, 1969.

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 [1972].

BIANCHINI, Jociene Carla Ferreira Pedrini; PEREIRA, Antônia Alves; SCALOPPE, Marluce de Oliveira Machado. Os novos PPC's 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. (editado por NICHOL, Lee). Trad. Humberto Manotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

BOFF, Leonardo. Prefácio. SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-9.

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*: **Centralidade**. Regionalização. Textos Básicos-1. Rio de Janeiro: IPGH/Comissão de Geografia, 1968. p. 1-17.

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. Ed. Omar Rincón. Trad. Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 215-240.

BUBER, Martín. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Queiroz, Marta Ekstein de Souza 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: 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, DF: 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.

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.

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 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 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. **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: 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 10.260, 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. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 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, dez. 1984.

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.

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. **Decretos nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946**. Organiza o Curso de Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Diários Oficial, 1946.

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, RJ: Diários Oficial, 1948.

BRASIL. **Decreto 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, RJ: Diários 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, RJ: Diários 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, RJ: Diários Oficial, 1937.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro.

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, Silvia 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**. Ed. Omar Rincón. Trad. Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 187-214.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta Ekstein Queiroz, Regina Weinberg. (Diálogos, 158). São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 188-201.

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 distâncias. Linhas de reflexão sobre uma ética da proximidade no jornalismo. *In*: CORREIA, João Carlos (org.). **Ágora jornalismo de proximidade: limites, desafios e oportunidades**. Portugal – Covilhã: LabCom Books, 2012. p. 35-48.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; CORRÊA, Walquíria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**, Uberlândia/MG, v. 3, n. 5, p. 214-242, 2008.

CAPES. GT **Inovação e transferência de conhecimento**: relatório final das atividades do GT. Brasília: 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. **Cidades médias, espaços em transição**. São Paulo. Expressão popular, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001[1999].

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza, 2009.

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**. (Jornalismo e Sociedade). Florianópolis: Insular; Brasília: FAC, 2016.

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: Prentic-Hall, 1966.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: 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.

CONSANI, Marciel. A.; MACCAGNINI, Maria Carolina Aguilera. Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar. **Comunicação & Educação**, v. 20, n. 2, p. 83, 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. **As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural**. v. 30, 2011. p. 5-12.

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. Uma nota sobre o urbano e a escala. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 11, 12, 13 - set./out. 2003

CORRÊA, Roberto Lobato. Globalização e reestruturação urbana – uma nota sobre as pequenas cidades. **Revista Território**, ano IV, n. 6, 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**. v. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.

DEOLINDO, Jacqueline da Silva. **O deserto da notícia no interior Brasil**: apontamentos para uma pesquisa. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2018/resumos/R13-2022-2.pdf>. Acesso em: 3 set. 2021.

DEOLINDO, Jacqueline da Silva. **Mídia e centralidade urbana**: um estudo comparativo da Série Regiões de Influência das Cidades do IBGE. 2019. p. 56–68.

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. v. 1. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022. 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 P., 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, RJ: Diário Oficial, 1935.

DJIVE, Elias Gilberto Filimone Djive; ROSA, Rosane. **Articulações entre a Ecopedagogia e a Educomunicação Socioambiental. casa comum/cuidar do planeta**. IX Encontro Brasileiro de Educomunicação: Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra. São Paulo: ABPEducom, 2023. [no prelo]

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**. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Barcelona, 2-7 de mayo de 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.

ESSER, Frank.; HANITZSCH, Thomas. (Eds.). **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.

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](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**, Campinas, SP, 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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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, 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** (verbete). 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**, 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**. Ano VII, nº1, 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**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018c.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [1969]

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância**: diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma escola de Jornalismo**: o poder e o saber na história do Projeto Pedagógico do Curso da UFSC. 2016. 241p. Dissertação. (Programa de Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Trad. 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. **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.

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.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Escola Cidadã**. In: Instituto Paulo Freire, edição de 19 de maio de 2016. Dispon[ível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. A Marcha para o Oeste na experiência da Expedição Roncador-Xingú. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho 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 [1987].

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, RJ: 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, 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.

GROFOGUEL, 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. **Pedagogia para el Desarrollo Sostenible**. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco e Cruz Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1999].

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: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019 [2004].

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 [1989].

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. Trad. 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.

HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa por Antônio Houaiss. **Inovação**. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Regiões de influência das cidades 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Gestão do território 2014: redes e fluxos do território**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2020. Brasília: 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. **Querência: cultura regional como mediação simbólica**. Um estudo de recepção. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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.

JARA, Oscar. H. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana Resende. v. 2. (Série Monitoramento e Avaliação, 2). Brasília: MMA, 2006.

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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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, Col. Intiyan, 1985.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KAYSER, B. **La región comme object d'étude de la Géographie em la Géographie Active**. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

KAYER, Jacques. **El Diario francés**. 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) na Universidad de 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**, 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, jul./dez. 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. **Anais do XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional**, realizado nos dias 24 e 25 de novembro de 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-PENÑA, 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, Nádia 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)—[s.l.] 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. **Anais da XXV Semana de Geografia da UEL**. p.1-15.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

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.

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 Vassallo de. A teoria barberiana da comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1 jan./abr. 2018, p. 39-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/145750>. Acesso em: 5 jun. 2023.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LOPES, Mariana Ferreira. **A dimensão sensível da educação**: 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**. 14<sup>o</sup> Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Palhoça, Unisul, nov. 2016.

MACHADO, Eduardo. Creatividad e innovación en el periodismo digital. **Actas II Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0**. 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 [1987].

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 3<sup>o</sup> milênio**. 2. ed. Cáceres: Unemat, 2023 [1996].

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. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, 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. **A comunicação na educação**. Trad. 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. **Jóvenes: entre el palimpsesto y el hipertexto**. Barcelona: NED Ediciones, 2017.
- 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, pp.451-461.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, 2010a [1987].
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas globales de lo cultural. Bogotá, **Signo y Pensamiento**, 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, abr./jul., 2009c.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Uma aventura epistemológica. Entrevista a Maria Immacolata Vassalo de Lopes. **Matrizes**, ano 2, n. 2, 2009d.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **As formas mestiças da mídia**. Entrevista a Mariluce Moura. Pesquisa Fapesp, 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. 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020. 2020a.

MARTINS, Cézár Franco dos Santos. **Os desertos e quase desertos de notícias**: produções e caminhos para um estudo. 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. 3 a 6 de novembro de 2020. 2020b.

MEAD, Margareth. **Cultura e compromisso**. Barcelona: Granica, 1971.

MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. v. 1. Florianópolis, SC: Insular, 2022a.

MEDITSCH, Eduardo; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; GUIMARÃES, Nicole (org.). **Comunicação e pedagogia emancipatória**: memória da disciplina Pedagogia da Comunicação no PPGCom da FAC UnB. v. 2. Florianópolis, SC: Insular, 2022b.

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne dos Santos. A identidade do Jornalismo e da Comunicação. *In*: MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

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. 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. v. 2. Florianópolis, SC: Insular, 2022b. p. 44-55.

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.

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: O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares*. ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; BRISENO, Marcelo; Marques de Melo, José (org.). 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**. SBPJor, 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**. Comunicação ao Grupo de Estudios sobre Periodismo no VI Congreso Latinoamericano de los Investigadores de la Comunicación – Santa Cruz de la Sierra, 5 a 8 de junho de 2002.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** *In*: Conferência feita nos Cursos da Arrábida - Universidade de Verão. 1997. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

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.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis, ed. UFSC, 1992b.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Revista Intercom**. São Paulo, v.26, n. 1, 2003.

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. 374p. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** Trad. C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1945].

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. **Educ. Soc.**, 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**. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba - PR – 04 a 09/09/2017.

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. 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. 2019. Goiânia. 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. 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018. 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/SP, v. 15, n. 4, Ed. Especial, p. 69-82, jul. 2019.

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](http://www.wjec.paris/wp-content/uploads/2020/05/WJEC_proceedings_V2_Final.pdf). Acesso em: 31 maio 2021.

MOREIRA, Sonia Virgínia; PEREIRA, Antonia Alves. Is Interdisciplinarity an Element of Journalism Education: Curricula Analysis of 3 Universities in Central Brazil. **World Journalism Education Congress** (WJEC), de 9 a 11 de julho de 2019, em Paris.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011[2005].

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOTTA, Marcelo Paiva da; CARVALHO, Ronaldo Cerqueira. Redes de sedes e filiais de empresas no Brasil. **R. Bras. Geogr.**, 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: 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**. v. 1, Florianópolis, SC: Insular, 2022. 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.

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, SC: Insular, 2022. p. 147-162.

PASTI, André. **A comunicação, os usos do território e o método geográfico: em busca de uma leitura crítica**. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, CE, 3 a 7/9/2012. 2012.

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. IX Encontro Brasileiro de Educomunicação: Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra. São Paulo: ABPEducom, 2023. [no prelo]

PEREIRA, Antonia Alves. Desertos de notícias em Mato Grosso e correlações com o ensino de jornalismo na região. *In*: MOREIRA, Sonia Virgínia; DEOLINDO, Jacqueline. **Leituras da Geografia pela Comunicação**. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2022. p.89-103.

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, SC: Insular, 2022. p. 122-146.

PEREIRA, Antonia Alves. **Educomunicação**: um diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

PEREIRA, Antonia Alves. **A educomunicação e a cultura escolar salesiana**: a trajetória da construção de um referencial educacional 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. 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 4 a 9/10/2021.

PEREIRA, Antonia Alves; MOREIRA, Sonia Virginia. **Meio técnico-científico-informacional e ecossistemas comunicativos**: o espaço geográfico-cultural na Comunicação. 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020.

PEREIRA, Antonia Alves Pereira; PARENTE, Cristiane. **Educomunicação e ciberjornalismo**: aproximação e sintonia. VII Congresso Internacional de Ciberjornalismo, Campo Grande, 2016.

PEREIRA, Antonia Alves Pereira; PARENTE, Cristiane. Educomunicação e a construção de ecossistemas comunicacionais nos cursos de jornalismo. *In*: MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Acllyse (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: 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, Póscom-Umesp, a. 26, n. 43, p. 67-84, 1º sem. 2005.

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. Ed. Omar Rincón. Trad. Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019, p. 137-160.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Trad. 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: Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 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. 224p. 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*: \_\_\_\_\_. **Territorialidades y lucha por el territorio em América Latina**. Lima: Unión Geográfica Internacional. 2013[2008].

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geografando: nos varadouros do mundo**. Brasília: 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.

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 e 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.

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. UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. p. 17-35.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora 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. 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – PUCMinas – 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: EdUnB, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. (Série sobre o Brasil e a América Latina, v. 7). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Wagner Costa. Milton Almeida dos Santos: um cidadão que pensou o mundo. São Paulo: **Revista CREA-SP**, 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: Papyrus. v. 1, 1994.

RIZZINI, Carlos. **O ensino de jornalismo**. Rio de Janeiro: 1953

RINCÓN, Omar; MARTÍN-BARBERO, Jesús. 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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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/RJ, 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**. Ed. Omar Rincón. Trad. 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** – Rev. Fac. Educ. UFG, 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). XIX Encontro da Compós, 2010. Rio de Janeiro. 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, 2016. DOI: 10.30962/ec.1256.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores sociais e meio ambiente: a mediação da Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: 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 intermedias. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 8, n. 165, 2004. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-165.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

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/BA, 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 [2001].

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 4. ed. (Coleção Milton Santos; 1). São Paulo: Edusp, 2020a [1996].

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. (Coleção Milton Santos; 8). São Paulo: Edusp, 2020b [1987].

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 29. ed, Rio de Janeiro: Record, 2019 [2000].

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. (Coleção Milton Santos; 12). São Paulo: Edusp, 2014 [1985].

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5. ed. (Coleção Milton Santos; 11). São Paulo: EdUSP, 2013 [1994].

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: OSAL: **Observatório Social de América Latina**. a. 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 255-261.

SANTOS, Milton. Dinheiro e o território. **GEOgraphia**. São Paulo, a. 1, n. 1, 1999, p. 7-13.

SANTOS, Milton. **A cidade como centro de região: definições e métodos de avaliação da centralidade**. Salvador: Editora Bahia, 1959.

SANTOS, Milton *et. al.* **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Encontro Nacional de Geógrafos. Florianópolis, 2000.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Ecosistemas Educomunicativos e isolamento social:** perspectivas para práticas pedagógicas educomunicativas. VIII Colóquio Iberoamericano de Educomunicação e IX Colóquio Catarinense de Educomunicação, de 9 a 19 de março de 2021. Florianópolis, p. 33-47, 2021.

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. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 73-94.

SASSEN, S. **As cidades na economia mundial.** Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel, 1998. 190p. (Série Megalópolis).

SCHAUN, Angela. **Práticas educomunicativas:** 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 educomunicativa: 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, España: 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. Raega. **O Espaço Geográfico em Análise**, (S.l.), 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. Ed. Omar Rincón. Trad. 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). 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. Ed. Omar Rincón. Trad. 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/SC, v. 14, n. 23, p. 26-48, 2022.

SILVEIRA, Maria Laura. Novos acontecimentos, 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**, [S. l.], 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. (org.). Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Caminhos da Educomunicação**. (Cadernos de Educomunicação), 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003. p. 35-46.

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, 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[2006].

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 [2013].

SOUZA, Maria Adélia. Apresentação: Milton Santos, um revolucionário. O retorno do território. In: **OSAL: Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires: CLACSO, a. 6, n. 16, p. 251-254. jun. 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica educ comunicativa 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: FASE/ICSA/UFPA, 2009.

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.

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: Pós-graduação em Geografia da FCT/UNESP, 2001.

SUSCA, Vincenzo. **As afinidades conectivas: para compreender a cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2019.

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 (Eds.). **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. **Cad. 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/México: 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, jan.-jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, 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. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.

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*: \_\_\_\_\_. **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 Editores, 1975.

XAVIER, Manassés Morais. **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, 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 Borjás, 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.

## APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Anuência da Instituição (TAI)

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
2. Questões do Formulário – anexo ao TLCE
3. Algumas telas do Formulário
4. Alguns gráficos gerados com as respostas do Formulário
5. Tabela com triagem dos dados sobre os saberes de Paulo Freire (Formulário)
6. Tabela acerca das práticas pedagógicas (Formulário)

Apêndice C – Indicadores Educomunicativos nos Projetos Pedagógicos de Curso

Apêndice D – Roteiro para a Entrevista Compreensiva com os Coordenadores

Apêndice E – Trilhas de Saberes para ecossistemas formativos jornalísticos

**APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional**

**PESQUISA: Cartografia dos Cursos de Jornalismo do Brasil: da gestão comunicativa aos processos dialógicos**

Responsável: Antonia Alves Pereira

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome legível*), responsável pela Instituição \_\_\_\_\_ (*nome legível da instituição*), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

[cidade], \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:  
Antonia Alves Pereira, [antoniaalves@unemat.br](mailto:antoniaalves@unemat.br) e (65) 99640-8004

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Cartografia dos Cursos de Jornalismo do Brasil: da gestão comunicativa aos processos dialógicos, conduzida pela doutoranda Antonia Alves Pereira. Este estudo tem por objetivo identificar os processos dialógicos em torno da comunicação dialógica que fomenta a prática jornalística voltada para a emancipação dos cidadãos com base na produção de informação de qualidade, que corresponda às realidades regionais e locais. Como objetivos específicos, pretende-se analisar os projetos pedagógicos de curso (PPC) que apontem ações voltadas à gestão da comunicação dialógica; observar as ações de gestão, de ensino e pesquisa que se mostrem como paradigmáticas no processo de levantamento da gestão da comunicação dialógica; e construir um itinerário da formação em jornalismo que contemple a gestão da comunicação capaz de construir ou ampliar ecossistemas comunicativos dialógicos, abertos e interdiscursivos.

Você foi selecionado(a) por ser coordenador(a) de Curso de Jornalismo das IES selecionadas a partir da triagem elaborada seguindo os critérios de regionalização e da presença da IES em grupos de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Considerando que toda pesquisa envolve riscos, pois abordam dados pessoais, na presente pesquisa, buscamos minimizá-los, trabalhando-os a partir de uma amostra não identificada e uso de dados agregados. Os cursos serão mencionados em geral, assim como as falas dos coordenadores de cursos durante as entrevistas que serão gravadas para fins de análise, posterior, o que poderá causar inibição e constrangimento diante dos questionamentos que serão feitos pela pesquisadora para averiguar a experiência do coordenador em sua gestão pedagógica e administrativa, o que podemos apontar como RISCOS. Embora esses dados não sejam trabalhados no relato da pesquisa como informação individual, mas coletiva, servindo de base para buscar parâmetros comparativos sem identificação dos entrevistados, uma vez que serão analisados e interpretados na amostra para identificar os processos comunicativos por macrorregiões brasileiras. A gravação das entrevistas por meio da webconferência Google Meet servirá apenas para análise dos dados, posteriormente.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Num primeiro momento, as estratégias metodológicas contemplavam a viagem da pesquisadora à sede do curso de jornalismo por financiamento próprio para observação e entrevistas, entretanto com a pandemia Covid-19, os percursos metodológicos estão sendo adaptados para que a coleta de dados ocorra on-line.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá, principalmente, em responder a esse formulário e conceder entrevista em vídeo pelo Google Meet, em data e horário acordado, que será gravada, sobre a gestão comunicativa no interior do curso. Como se trata de uma entrevista aberta, imagina-se que sua duração seja em torno de uma hora. Além disso, espera-se que o(a) coordenador(a) nos forneça o Projeto Pedagógico do Curso, documentos significativos que demonstrem a organização pedagógica e administrativa do curso, além da lista de docentes contendo suas publicações em periódicos, eventos e livros nos últimos cinco anos (caso, isso seja difícil para o coordenador, com a lista de nomes, a pesquisadora fará buscas na Internet para localização das informações).

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Como dito anteriormente, a entrevista será gravação para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados será necessário utilizar alguns trechos, da gravação feita em vídeo, dos trechos que demonstrarem como se dão os processos dialógicos, não se identificando a IES nem o coordenador. Você precisa concordar com esse procedimento. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, seus dados coletados durante a resposta do questionário [em anexo] compõem a sua assinatura e autorização deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua [ao enviar o formulário você receberá uma via eletrônica], e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Antonia Alves Pereira, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e doutoranda do PPGCcom da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), antoniaalves@unemat.br, e telefones pessoal (65) 99640-8004 do pesquisador responsável, de modo a facilitar a comunicação.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

<b>Identificação do Participante</b>	<b>Entrevista</b>
<b>Nome:</b>	<b>E-mail:</b>
<b>Instituição:</b>	
<b>Tipo de IES:</b>	<b>WhatsApp:</b>
<b>Região:</b>	<b>Melhor horário para entrevista:</b>
<b>Estado:</b>	
<b>Cidade:</b>	

[SIM] Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

[cidade], 22/11/2021 00:16:03

[cidade, data e horário do preenchimento do formulário]

Nome do(a) participante: [coordenador]

Assinatura: [e-mail do coordenador]

**Número do Parecer CEP/Uerj:** 4.909.200

Nome da pesquisadora: Antonia Alves Pereira

Assinatura:

**Legenda:** os dados foram preenchidos de acordo com as informações prestadas pelo colaborador da pesquisa que respondeu o formulário [Coordenadores de Curso de Jornalismo]

## 2. Questões do Formulário – anexo ao TCLE [Coordenadores de Curso de Jornalismo]

Abaixo, as respostas que você apresentou; se perceber alguma divergência, pode respondê-lo novamente.

<b>Identificação</b>	
<b>Geográfica do Curso</b>	<b>Coordenador</b>
1.1. Região:	2.1. Região/natural:
1.2. Unidade da Federação:	2.2. Estado/natural:
1.3. Cidade:	2.3. Vínculo com a IES que é coordenador:
1.4. Regic:	2.4. Vínculo com outra IES:
1.5. Estudantes:	2.5. Tempo de docência:
1.6. O campus se localiza:	2.6. Tempo de gestão:
1.7. Para chegar ao campus:	2.7. Seu perfil acadêmico:
	Graduação
	Especialização
	Mestrado
	Doutorado
	Pós-Doutorado
	2.8. Tem mais de uma graduação:
	2.9. Se sim, na área:
<b>Sobre o Curso</b>	
3.5. Sobre projetos de pesquisa:	3.1. Coordenador em IES:
3.6. Perfil dos docentes:	3.2. Coordena o Curso da [IES]
3.8. Outros materiais que o curso tenha e que você sugere para consulta:	3.3. Lista nominal de docentes no site da IES:
3.9. Projeto Pedagógico de Curso:	3.4. Se não, há possibilidade de enviar o endereço do currículo lattes:
3.10. Matriz Curricular:	6.4. Você pode compartilhar o link com os docentes do curso que você é coordenador?
4.1. Disponibilização de fotos:	
4.2. Obtenha essas informações:	
<b>Suas publicações nos últimos cinco anos (2017-2021)</b>	
<b>2.10 Publicações nos últimos cinco anos:</b>	
Eventos - em âmbito local	
Eventos - em âmbito regional	
Eventos - em âmbito nacional	
Eventos - em âmbito internacional	
Periódico nacional	
Periódico internacional	
Livros e/ou E-Book - organização	
Livros e/ou E-Book - coorganização	
Livros e/ou E-Book - capítulo	
Coautoria [em colaboração]	
Autoria [individual]	
<b>2.11 Em caso de coautoria, a parceria se deu com pesquisadores e/ou docentes:</b>	
Autoria - mesma IES	
Autoria - IES da Região	
Autoria - mesmo grupo da IES	
Autoria em Rede	
<b>2.12. As publicações foram sobre:</b>	

Autoria individual	
Coautoria - mesma IES	
Coautoria - IES da Região	
Coautoria - mesmo grupo da IES	
Coautoria em Rede	
<b>2.13. Informe se você trabalha em mais de uma instituição de ensino superior e/ou empresa de comunicação:</b>	
Trabalho em apenas uma IES.	
Trabalho em mais de uma IES.	
Trabalho em IES e em escola de educação básica.	
Atuo no mercado profissional (Comunicação, Jornalismo).	
Auto no mercado profissional (em área diferente da Comunicação).	
<b>2.14. Participe das instituições:</b>	
<b>2.15. Em sua localidade há intercâmbio entre IES e/ou Cursos:</b>	
<b>Sobre o ensino de Jornalismo</b>	
<b>5.1. Pensadores que me inspiram como professor:</b>	
Paulo Freire - as relações dialógicas fundamentam o exercício engajado do jornalista.	
Piaget e Vygotsky são inspiradores no processo de construção do conhecimento.	
Jesús Martín-Barbero - as mediações culturais são base para a atuação de um jornalista crítico, ético e engajado.	
Nestor García Canclini - seu posicionamento contribui para a formação de um jornalista engajado.	
Milton Santos - seu pensamento ajuda a compreender os fenômenos atuais para atuação mais incisiva do futuro jornalista.	
<b>5.2. Outros pensadores que me inspiram:</b>	
<b>5.3. Conhecimento sobre Paulo Freire:</b>	
<b>5.4. Sobre a obra de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 2018a), entendo que:</b>	
A pedagogia freireana é humanista e libertadora.	
As aulas são trabalhadas por meio de metodologias participativas.	
Há atitudes que podem remeter a uma prática autoritária.	
Há certas ações antidialógicas que, às vezes surgem.	
O processo dialógico é demorado por isso não é tão utilizado nas aulas.	
O tempo não permite trabalhar construção coletiva do conhecimento de maneira dialógica.	
As aulas teóricas são expositivas, ilustradas por recursos digitais e/ou audiovisuais.	
As aulas teóricas são trabalhadas com metodologias participativas.	
As aulas práticas são construídas junto com os alunos (pautas, enquadramentos, abordagens, etc.)	
<b>5.5. Sobre as práticas laboratoriais do Curso:</b>	
As aulas em laboratório têm o docente como mediador do processo pedagógico.	
As aulas em laboratório estão mais no nível da execução dos procedimentos técnicos.	
Os produtos são trabalhados envolvendo mais de uma disciplina.	
As práticas laboratoriais seguem uma dinâmica interdisciplinar.	
Há apenas um professor orientando os trabalhos por vez no laboratório.	
No laboratório há sempre um conjunto de disciplinas sendo articuladas.	
Nas práticas laboratoriais há estudantes de diversas fases envolvidos.	
Nas práticas laboratoriais, apenas os alunos da disciplina em questão atuam num dado momento	
<b>5.6. Ensinar exige que a prática docente seja encarada como um processo dialógico que envolve sujeitos inacabados (Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, 2018b):</b>	
Ensinar exige rigorosidade metódica.	



Ensinar exige pesquisa.	
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.	
Ensinar exige criticidade.	
Ensinar exige estética e ética.	
Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.	
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.	
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.	
Ensinar é uma especificidade humana que carece do reconhecimento e da assunção da identidade cultural.	
Ensinar carece de segurança, competência profissional e generosidade.	
Ensinar carece de comprometimento.	
Ensinar carece compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.	
Ensinar carece de liberdade e autoridade.	
Ensinar carece de tomada consciente de decisões.	
No processo de ensinar é preciso saber escutar.	
No processo de ensinar é preciso reconhecer que a educação é dialógica.	
No processo de ensinar é preciso ter disponibilidade para o diálogo.	
No processo de ensinar é preciso querer bem aos educandos.	
Ensinar não é transferir conhecimento, portanto, é preciso consciência do inacabado.	
No processo de ensinar é preciso reconhecimento de ser condicionado	
No processo de ensinar é preciso respeito à autonomia do ser do educando.	
No processo de ensinar é preciso bom-senso.	
No processo de ensinar é preciso humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.	
No processo de ensinar é preciso apreensão da realidade.	
No processo de ensinar é preciso ter alegria e esperança.	
No processo de ensinar é preciso a convicção de que a mudança é possível.	
No processo de ensinar é preciso curiosidade.	

### 3. Algumas telas do Formulário



## Coordenadores de Curso de Jornalismo

Prezado/a Coordenador/a de Curso de Jornalismo!

Este é um convite direcionado aos Coordenadores de 39 instituições de ensino superior (IES) do país selecionados para compor o universo de consulta da minha pesquisa de doutoramento em Comunicação "Cartografia dos Cursos de Jornalismo do Brasil: da gestão comunicativa aos processos dialógicos", no Programa de Pós-graduação em Comunicação da UERJ sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Sonia Virginia Moreira.

Este formulário é a primeira etapa da análise dos cursos de Jornalismo, que será seguida por entrevistas com Coordenadores via plataforma Google Meet e outros procedimentos de coleta.

Desde já, muito obrigada pelo apoio e parceria.

Gostaria de pedir que divulgue este outro formulário para os docentes do seu Curso:  
<https://forms.gle/cDssT1vmikeACZgU9>

#### AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - Comitê de Ética (Uerj) - a autorização para a realização da pesquisa pode ser visualizada pelo link:

[https://drive.google.com/file/d/10pN0DkNGgND-\\_PMVt3Bh58fYIEvwd17M/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10pN0DkNGgND-_PMVt3Bh58fYIEvwd17M/view?usp=sharing)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Cartografia dos Cursos de Jornalismo do Brasil: da gestão comunicativa aos processos dialógicos, conduzida pela doutoranda Antonia Alves Pereira. Este estudo tem por objetivo identificar os processos dialógicos em torno da comunicação dialógica que fomenta a

## 1. Identificação geográfica do Curso de Jornalismo

Informações sobre a localização do Curso de Jornalismo no território brasileiro.

### 1.1. Região Geográfica \*

- Norte
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sudeste
- Sul

### 1.5. Estudantes do Curso

- São da própria cidade onde está localizado o Curso.
- São de cidades e/ou regiões próximas à cidade em que o Curso está localizado.
- Muitos estudantes são de outras regiões dentro da Unidade da Federação que o Curso está localizado.
- Muitos estudantes são de outras regiões do país.
- A maioria dos estudantes são de outras regiões do país.
- Há um equilíbrio entre estudantes da Região e de outras regiões do país.
- Muitos estudantes precisam ir para outras regiões, pois não há mercado suficiente na cidade onde o Curso está localizado.
- Outro: \_\_\_\_\_

### 2.5. Tempo de docência:

- 1 a 3 anos
- 3 a 6 anos
- 6 a 9 anos
- Acima de 9 anos

## 2.7. Seu perfil acadêmico [onde estudou/se formou:]

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Fora do país
Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.10. Suas publicações nos últimos cinco anos (2017-2021):

	2017	2018	2019	2020	2021
Eventos - em âmbito local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventos - em âmbito regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventos - em âmbito nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventos - em âmbito internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periódico nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periódico internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros e/ou E-Book - organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.14. Sobre algumas entidades que você participe, destacam-se: \*

- Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor)
- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM)
- Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPEducom)
- Fenaj/Sindicatos de Jornalistas
- Associação Brasileira de Agências de Comunicação (Abracom)
- Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert)

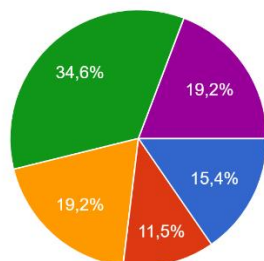
5.4. Caso conheça a obra de Freire (Pedagogia do Oprimido, 2018a) e considerando o contexto de atuação do ensino, você entende que:

	Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
A pedagogia freireana é humanista e libertadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aulas são trabalhadas por meio de metodologias participativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4. Alguns gráficos gerados pelo Formulário

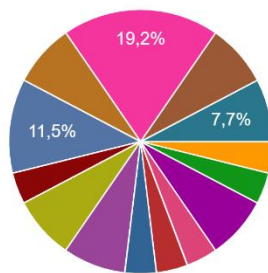
### 1.1. Região Geográfica

26 respostas



### 1.2. Unidade da Federação:

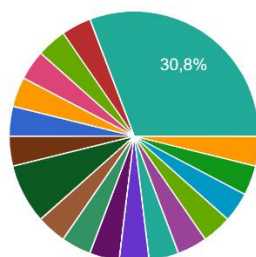
26 respostas



▲ 1/4 ▼

### 1.3. Cidade onde está o Curso de Jornalismo:

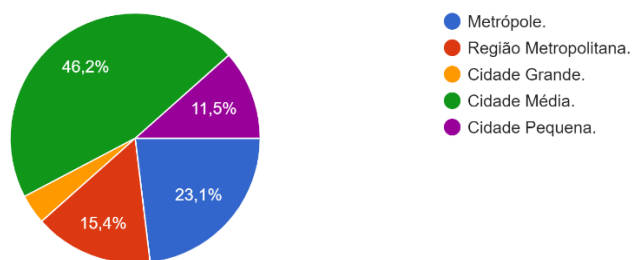
26 respostas



▲ 1/6 ▼

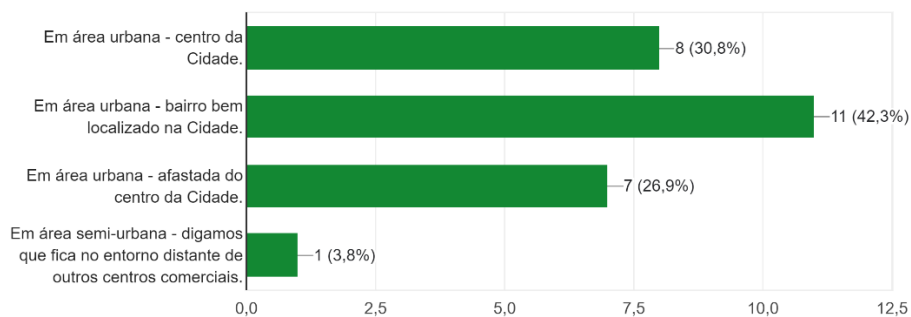
## 1.4. Sobre a Cidade onde está o Curso de Jornalismo é considera:

26 respostas



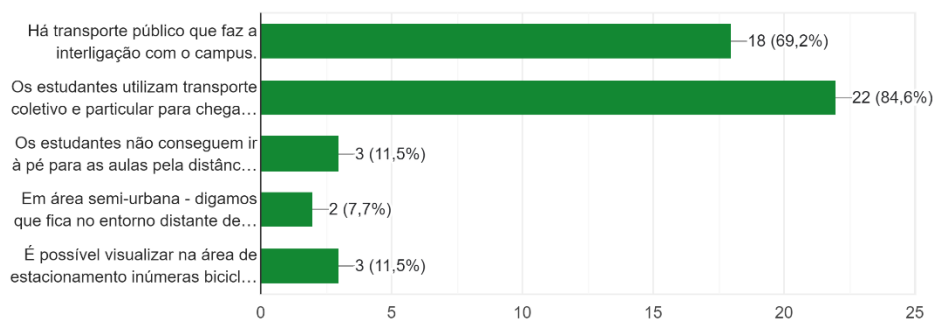
## 1.6. O Campus onde está o Curso de Jornalismo se localiza:

26 respostas



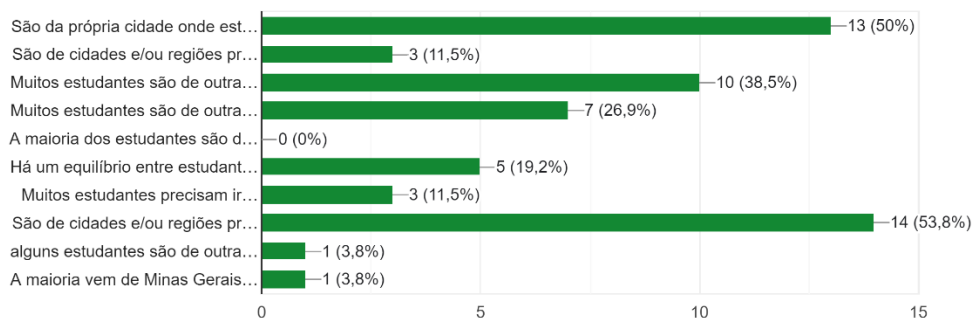
## 1.7. Para chegar ao Campus onde se localiza o Curso de Jornalismo é preciso:

26 respostas



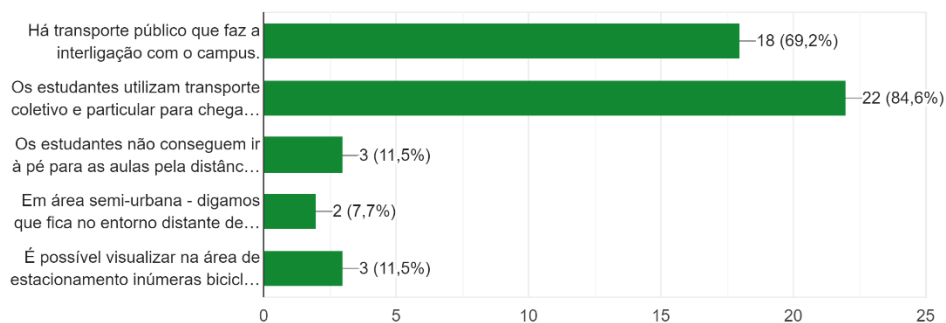
### 1.5. Estudantes do Curso

26 respostas



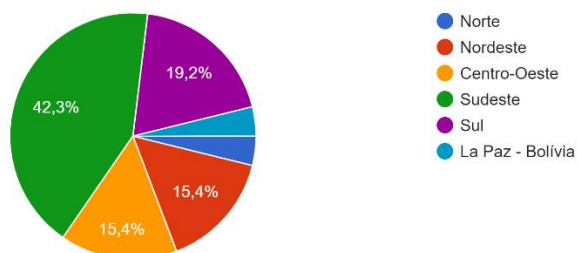
### 1.7. Para chegar ao Campus onde se localiza o Curso de Jornalismo é preciso:

26 respostas



### 2.1. Você é natural da Região:

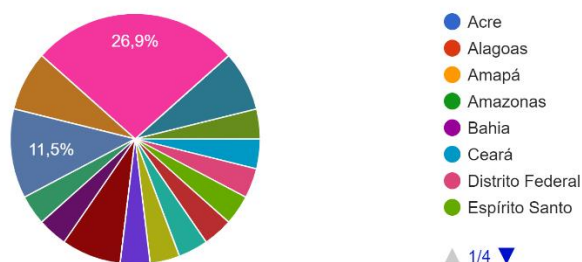
26 respostas





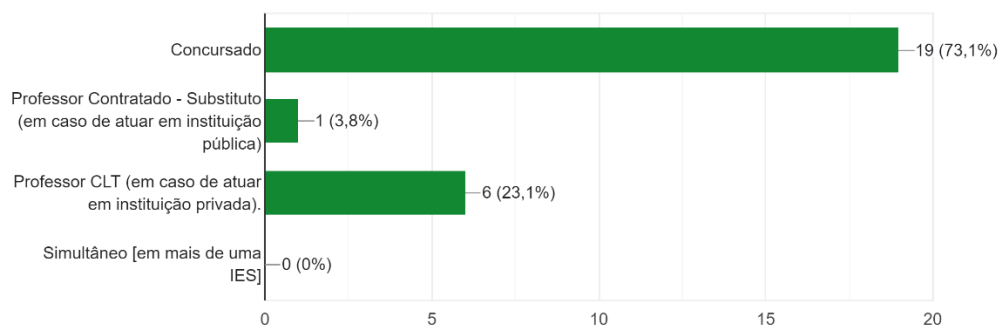
## 2.2. Você é natural da Unidade da Federação:

26 respostas



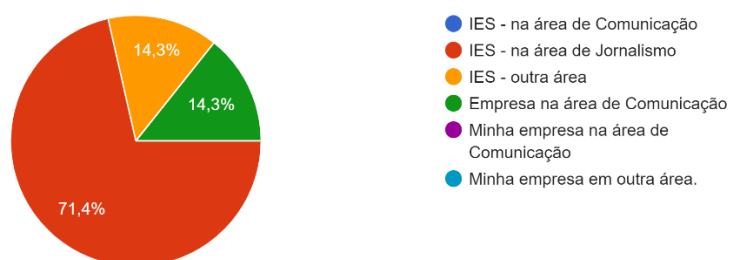
## 2.3. Seu vínculo com a IES em que é coordenador:

26 respostas



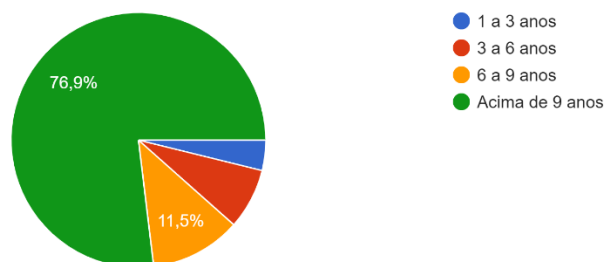
## 2.4. Se tem vínculo com outra IES, responda:

7 respostas



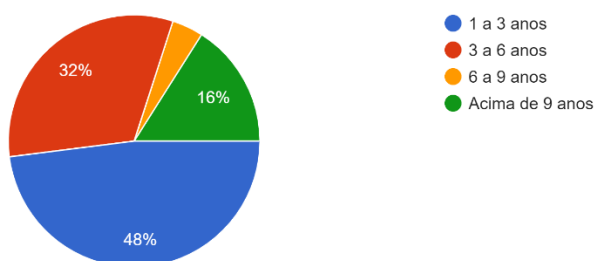
## 2.5. Tempo de docência:

26 respostas

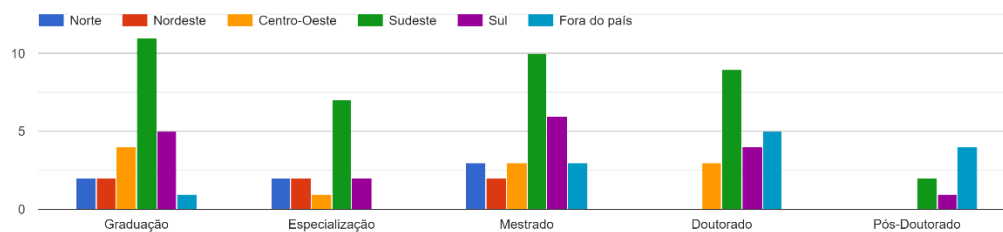


## 2.6. Tempo de gestão no ensino superior [coordenação, e/ou cargo]:

25 respostas

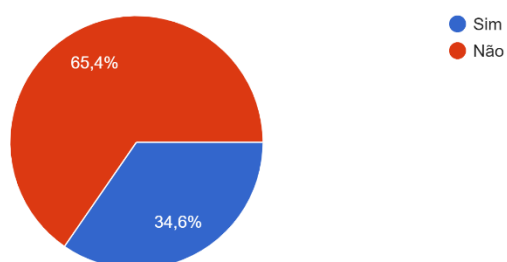


## 2.7. Seu perfil acadêmico [onde estudou/se formou:]



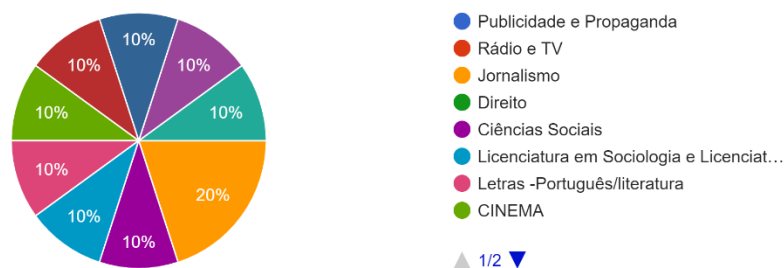
## 2.8. Você tem mais de uma Graduação:

26 respostas

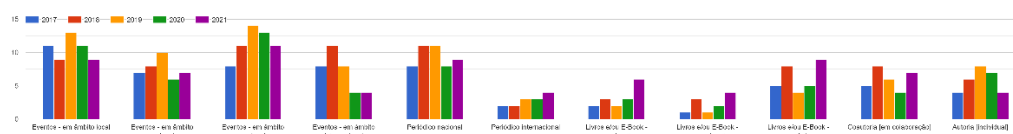


## 2.9. Caso a resposta seja sim [2.8], em que área?

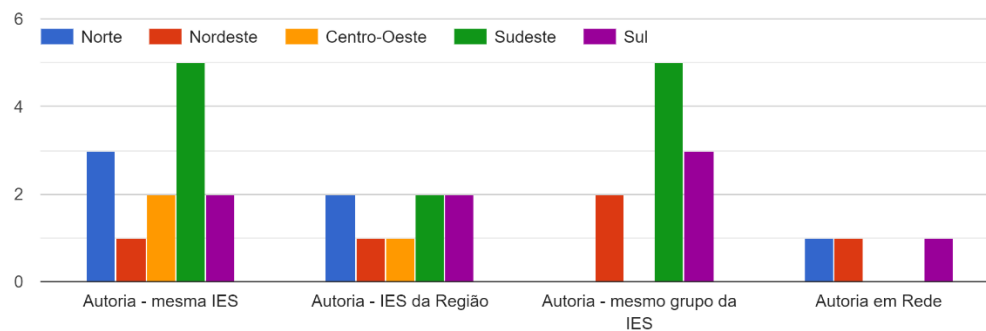
10 respostas



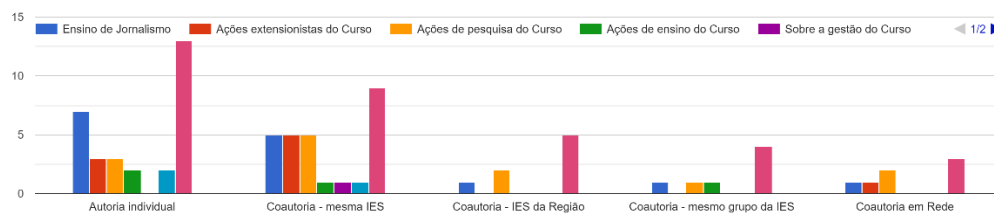
## 2.10. Suas publicações nos últimos cinco anos (2017-2021):



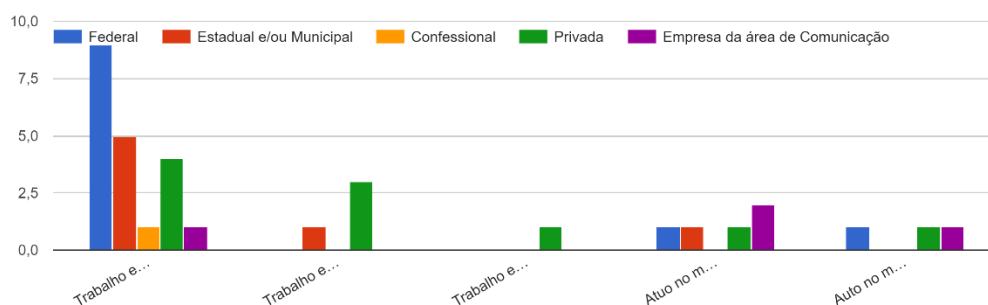
## 2.11. Em caso de Coautoria, sua parceria se deu com pesquisadores e/ou docentes:



## 2.12. As publicações foram sobre:

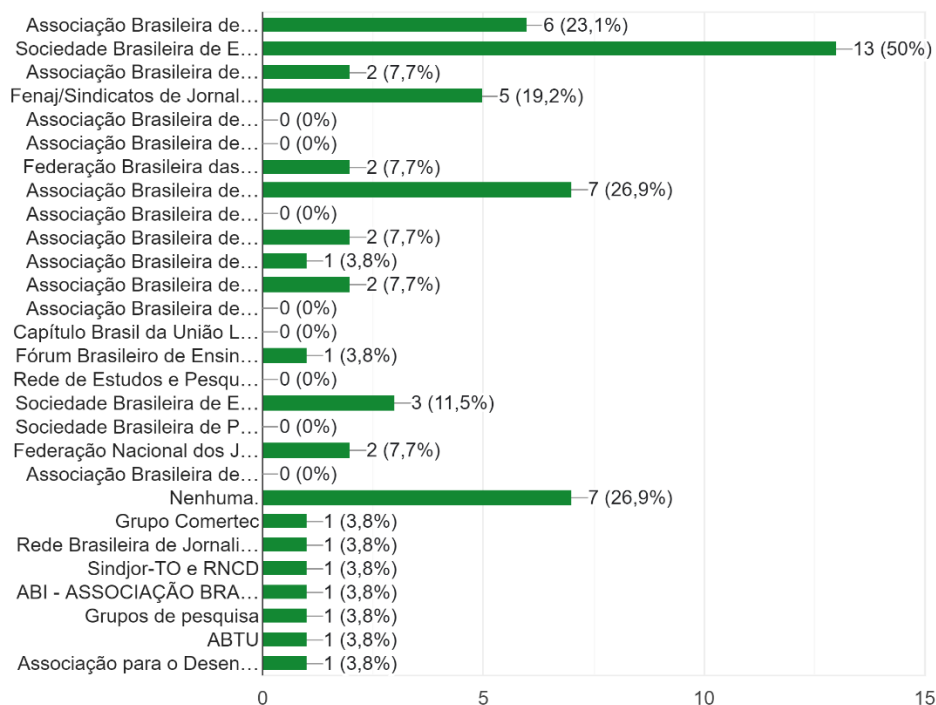


2.13. Informe se você trabalha em mais de uma instituição de ensino superior e/ou empresa de comunicação:



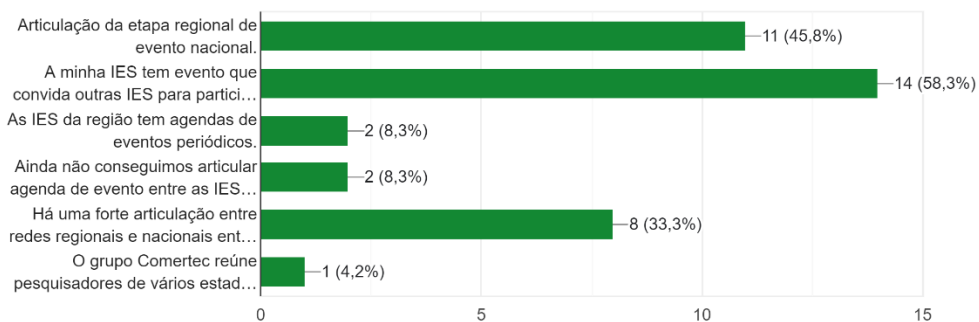
2.14. Sobre algumas entidades que você participe, destacam-se:

26 respostas



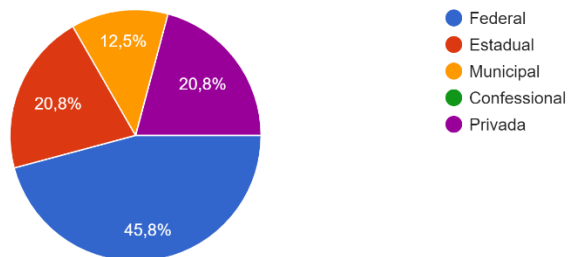
### 2.15. Na sua localidade (cidade, estado, região) há algum intercâmbio entre as IES com cursos de Jornalismo e/ou Comunicação:

24 respostas



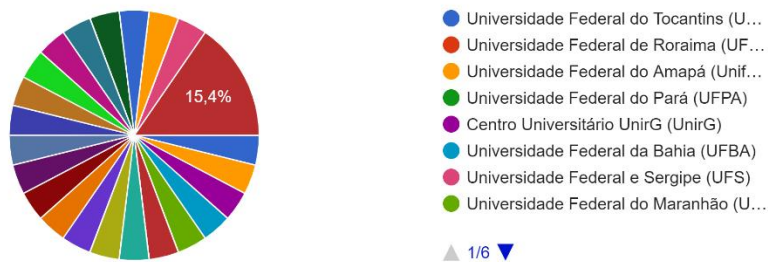
### 3.1. Você coordena o Curso de Jornalismo em IES:

24 respostas



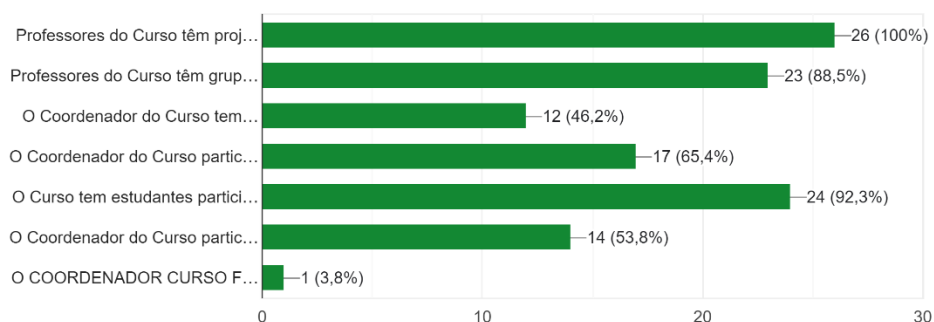
### 3.2. Você coordena o Curso de Jornalismo:

26 respostas



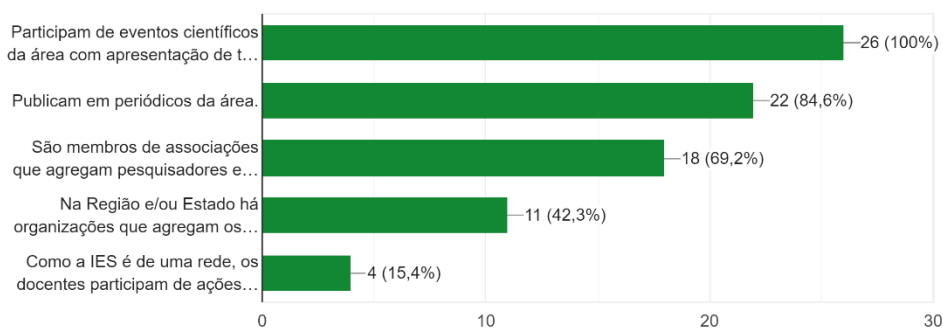
### 3.5. Projetos de pesquisa:

26 respostas

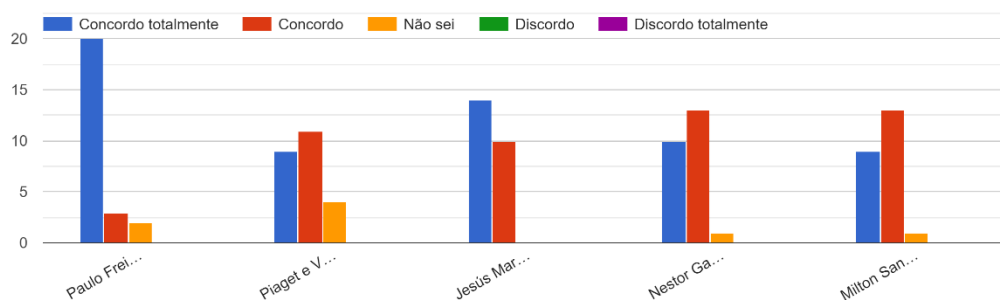


### 3.6. Considerando o perfil dos docentes do Curso:

26 respostas



### 5.1. A seguir, alguns pensadores que podem inspirar a sua atuação como professor:





### 5. Tabela com triagem dos dados sobre os saberes de Paulo Freire (Formulário)

Ensinar/mediar exige...	CT	C	NS	D	DT	
rigorosa metódica	4	10	1	9	1	Gestão
Pesquisa	8	18				
Criticidade	15	9				
reflexão crítica sobre a prática	19	7				
estética e ética	13	13				Diálogo
risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	19	7				
saber escutar	13	11	2			
ter disponibilidade para o diálogo	17	9				
alegria e esperança	11	12	3			
Curiosidade	16	10				Participação
reconhecimento e da assunção da identidade	12	7	3	2	2	
comprometimento	10	12	1	1	1	
a educação é uma forma de intervenção no mundo	11	12	1	1	1	
tomada consciente de decisões	11	11	1		3	
reconhecer que a educação é dialógica	15	11				
bom-senso	13	12	1			
a convicção de que a mudança é possível	11	15				Relações
respeito aos saberes dos educandos	17	9				
a corporificação das palavras pelo exemplo.	7	18	1			
segurança, competência profissional e generosidade	9	12	1	1	2	
de liberdade e autoridade	7	13	3	1	2	
querer bem aos educandos	10	15	1			
consciência do inacabado	14	11				
reconhecimento de ser condicionado	5	17	4			
respeito à autonomia do ser do educando	10	16				
humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos	15	11				
apreensão da realidade	13	13				

Legenda: CT (concorda totalmente), C (concorda), NS (não sabe), DT (discorda totalmente) e D (discorda)



### 6. Tabela acerca das práticas pedagógicas (Formulário)

As práticas pedagógicas e metodológicas no Curso	C T	C	N S	D	D T
A pedagogia freireana é humanista e libertadora	17	7	2		
As aulas por meio de metodologias participativas.	14	1 0	2		
Há atitudes que podem remeter a uma prática autoritária.	3	7	4	7	5
Há certas ações antidialógicas que, às vezes surgem.	3	7	5	5	5
O processo dialógico é demorado por isso não é tão utilizado.	1	3	8	1 2	2
O tempo não permite trabalhar construção coletiva do conhecimento de maneira dialógica.	1	4	6	1 1	4
Aulas teóricas são expositivas, ilustradas por recursos digitais/audiovisuais	2	1 5	5	2	2
Aulas teóricas são trabalhadas com metodologias participativas.	8	1 4	4		
Aulas práticas são construídas junto com os alunos.	16	9	1		
Laboratório: aulas têm o docente como mediador do processo pedagógico.	16	9			
Laboratório: aulas no nível da execução dos procedimentos técnicos.	1	1 0	4	1 0	1
Produtos trabalhados envolvendo mais de uma disciplina.	11	1 2		3	
Práticas laboratoriais: seguem dinâmica interdisciplinar	8	1 4		4	
Laboratório - um professor orientando os trabalhos por vez.		1 4	3	9	
Laboratório - há sempre um conjunto de disciplinas sendo articuladas.	3	1 7	2	4	
Práticas laboratoriais: estudantes de diversas fases juntos.	5	8	1	1 2	
Práticas laboratoriais: só os alunos daquela disciplina.	5	1 5	1	5	

Legenda: C/CT (concorda/concorda totalmente), NS (não sabe) e D/DT (discorda/discorda totalmente)

**APÊNDICE C – Indicadores Educomunicativos nos PPCs**

<b>AÇÕES DE DIÁLOGO-IDENTIDADES-UNIÃO</b>		
<b>Diálogo social</b>		
<b>Norte/Centro-Oeste</b>	<b>Nordeste/Sul</b>	<b>Sudeste</b>
Cultivo do diálogo permanente para fomentar a reflexão entre a comunidade local (escolas, associações e indivíduos), representantes de setores público e privados; com profissionais, associações sindicais e associações de pesquisa na área de jornalismo para fortalecer e qualificar a formação superior para a questão ambiental global, nacional e regional.	Processos dialógicos entre os cidadãos e a sociedade, no contexto da contemporaneidade; presença atuante junto aos movimentos sociais e organizações da região.	com o mundo, a comunidade, os sujeitos das práticas; entre universidade e comunidades populares para oferecer o que esperam; com a cultura; da formação com a atuação do profissional da área;
<b>Diálogo interdisciplinar</b>		
como ponto de partida para relações com outros saberes; entre cursos, grupos de pesquisa e comunidades populares; dialogicidade no tripé interdisciplinaridade-sustentabilidade-ética (extensão);	entre áreas, atividades complementares, conteúdos, disciplinas e blocos; diálogo inclusivo;	Entre o saber científico e conhecimentos não científicos, com o campo da educação (educomunicação) e de outras áreas; entre disciplinas e campos de distintas áreas; permanente diálogo das demandas mais específicas (e deontológicas) com o eixo de caráter processual, sem abrir mão de estabelecer e aprofundar sua estreita relação com os eixos de formação profissional e fundamentação específica e contextual;
<b>Diálogo problematizador</b>		
Interação dialógica entre as IES e a sociedade; desenvolvimento local e regional requer diálogo e relação entre saberes pós-abissal, com foco no desenvolvimento regional da Amazônia; educação como um fenômeno social que perpetua a vida social na transmissão de conhecimento entre gerações para que digam sua palavra (Paulo Freire) e se afaste das palavras comunicadas que se constitui um problema no ensino universitário.	Compromisso de ensinar, pesquisar e dialogar com a comunidade a respeito de áreas indissociáveis ao convívio social, como é o jornalismo; compromisso com o diálogo para uma intervenção na prática; compromisso da Universidade com o interesse coletivo, por intermédio de constante diálogo com a sociedade e de contato permanente com o mercado de trabalho.	Crítico, participativo; dialógico, colaborativo; pautado na escuta entre educador/educando, sujeitos da universidade e comunidade.
<b>Diálogos interculturais</b>		
Relação de diálogo e produção coletiva com a participação dos grupos sociais e comunidades (troca de saberes, criticidade, regras coletivas de convivência e compartilhamento de metas e objetivos coletivos); redescoberta do plural, do saber, do valor e da rede na comunidade.	Diálogos intersubjetivos/ interculturais; compromisso com a leitura e compreensão da realidade local;	Pluralidade pelo diálogo e debate para superar a estreiteza das visões “unidimensionais”; articulação de diálogos e interação dialógica para o desenvolvimento de relações entre a universidade e setores sociais, marcadas pelo diálogo e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de diversidade e a

		aliança com movimentos, setores e organizações sociais;
<b>Diálogo entre pares</b>		
Sujeitos autônomos e cidadãos; diálogo permanente com os estudantes (estudantes, representação estudantil e egressos); trocas para discutir questões da universidade, do curso e da permanência; destes com profissionais, associações sindicais e associações para colaborar com fortalecimento e qualificação da formação superior; entre professores, alunos e conhecimento; egressos como atores e autores da história da comunicação no seu Estado; encontros periódicos entre professores;	Diálogo entre pares.	Estimular o diálogo para criar oportunidades para a interação e a participação; acompanhamento das trajetórias dos egressos em suas carreiras; pesquisa/dados para estreitar o diálogo entre a Universidade e a realidade social e refletir suas práticas à luz do perfil dos egressos.
<b>Diálogo como metodologia</b>		
Processo metodológico dialógico que torna o professor facilitador de descobertas e de formação permanente; projetos institucionais de extensão como interação dialógica que articule competências e demandas locais/regionais; potencializar competências (perfis acadêmicos e profissionais) e habilidades de cada disciplina em vista de processos de medição e avaliação de desempenho da aprendizagem; canais de interlocução, funcionamento e operação da comunicação mediada para os meios tradicionais, internet e em espaços alternativos.	Relação de troca entre a universidade e a sociedade para diálogo com prática da profissão; o curso como articulador entre teoria-prática para a formação de jornalistas críticos.	Fomento do diálogo para a construção colegiada das propostas em torno de uma metodologia dialógica para uma educação libertadora e democrática; integração ensino, pesquisa e extensão para fomentar o espírito científico que reforce o diálogo entre teoria, prática profissional e produção de conhecimento; exercício de um diálogo constante e interventor com o entorno que lhe abriga; atividades de extensão decorrem de um proveitoso diálogo estabelecido com lideranças e instituições; Comunicação educativa (Kaplún) para pensar e discutir a realidade; sujeitos reais na produção do conhecimento (criar e recriar o saber ensinado) para sair do “pensar errado” (Freire); aulas expositivas dialogadas e experimentais;
<b>Diálogo como compromisso</b>		
Responder as demandas acadêmicas, profissionais e sociais; pelo cultivo de habilidades dialógicas frente a conflitos e a diversidade dos discursos sociais (apeço pela liberdade de expressão e preceitos democráticos); Universidade cidadã com uma extensão que rompe barreiras (processo de formação inter e transdisciplinar); amadurecido do pensamento reflexivo e crítico; comprometimento com a formação cidadã, inovadora e sustentável; jornalistas aptos a atuarem como	Compromisso de servir à comunidade como espaço para formação dialógica; estrutura curricular como expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade; comunicação como um dos pilares do novo milênio para a efetiva participação em projetos sociais e comunitários.	Educação inclusiva (afeto, amado e respeitado em suas diferenças e sem discriminação) educando para a transcendência (valor e sentido da vida); espaço de comunicabilidade constante, efetividade do aprendizado; laços de sociabilidade com a realidade local como conscientização para questões socioculturais humanizadora (“a cabeça pensa onde os pés pisam”, Frei Betto); capacidade de comunicação e atitude propositiva para a

protagonistas nos processos de transformação e mudança da realidade em que estão inseridos, com respeito e compromisso com a democratização das práticas, espaços, instituições e relações.		construção de um processo de socialização do conhecimento; formação de pessoas emancipadas com o compromisso com a comunidade e a sociedade em geral em um constante movimento dialético permeando a realidade social e a experiência do pensar e fazer.
<b>Diálogo como expressão</b>		
A apropriação de produtos como expressão às palavras, como rompimento com a cultura do silêncio; identidades em observação às necessidades sociais; discentes qualificados no âmbito da criticidade; diálogo sobre nossas representações, formas de ser, pensar e expressar; adoção de uma atitude ativa; projetos de jornalismo comunitário com o foco na comunidade local e sob demanda;	Sujeitos como intérprete da realidade, crítico de informações para qualificar e educar o público receptor;	Propositor de atividades de comunicação comunitária voltado ao desenvolvimento humano, social e da cidadania (Laboratório de Comunicação Dialógica).
<b>Diálogo como ambiência</b>		
Processos comunicacionais, ambiência teoinformacional; conhecimento-emancipador para ampliar a capacidade de refletir; criação de um ambiente colaborativo de construção de conhecimentos; ambiente interativo eco-laborativo; criação de núcleos de pesquisa que incentivem a permanente produção científica e a sua aplicação na sociedade (processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades e processo de caráter dialógico e proativo.	Sujeitos como facilitador de práticas educacionais e comunitárias; gestor das práticas de comunicação.	Curso como espaço estimulador e articulador de conhecimentos e processos na comunidade interna e externa; como aquele que aguça percepções de processos interativos e sociais a partir da perspectiva da diversidade cultural;
Unifap, UFT, UnirG, Uninorte, UFMT, UFG, Unemat, Uniceub	UFBA, UFMA, Uneb, UFSC, UFMS, Unipampa, Uepg, Furb,	UFU, Ufop, UFRJ, Uerj, Unesp, Unasp, Unifatea, Uniflu

<b>Gestão da Comunicação Compartilhada-Narrativas-Colaboração</b>		
<b>Currículo formativo</b>		
<b>Norte/Centro-Oeste</b>	<b>Nordeste/Sul</b>	<b>Sudeste</b>
O currículo em bases filosóficas: princípio da liberdade e tolerância, solidariedade, responsabilidade social; processo de ensino e aprendizagem que considera a atitude coletiva, integrada e investigativa; componentes curriculares para o “bom Jornalismo” como “potencial transformador”; capacitar pedagogicamente a partir das experiências do curso; produção jornalística laboratorial nas produções profissionais; concepção de curso para a via	Estrutura curricular com estratégias pedagógicas para promover processos dialógicos entre os cidadãos e a sociedade; articular ações de ensino, pesquisa e extensão por meio da produção do conhecimento e da interdisciplinaridade; atividades teórico-práticas para preparar os estudantes a enfrentarem os desafios profissionais; atuação dos estudantes em equipes multiprofissionais, para que assumam responsabilidades e exercitem a autonomia; aprendizagem dos princípios, técnicas e linguagens para trabalhar em cenários de mudanças tecnológicas;	Visão pluralista; eixo constitutivo da promoção da cidadania; estrutura curricular para a formação humanista e técnico-científica em consonância com a multidimensionalidade do Jornalismo; relações com o contexto social e econômico do país e da região; matriz curricular que integre temáticas emergentes e transversais, estilos e ritmos de aprendizagem, metodologias de ensino apropriadas e arranjos

<p>crítico-experimental de ensino, pesquisa e extensão; disciplinas e práticas pedagógicas integram ética, estética, técnica e teoria; pontos temáticos referenciais (elementos chave) na matriz curricular e inter-relação efetiva teoria-prática; estrutura curricular possibilita a construção de uma relação com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de seus fundamentos; currículo baseado em competências para melhorar os ambientes e estratégias de mediação do conhecimento.</p>	<p>formação permanente do profissional com ênfase na interdisciplinaridade, atividades de pesquisa e ações de extensão; matriz curricular como conjunto articulado de atividades que possibilitam a construção do conhecimento com variados procedimentos pedagógico-acadêmicos; percurso formativo complementado com atividades de extensão e de pesquisa para vivenciar a universidade (ensino, pesquisa e extensão).</p>	<p>organizacionais; núcleo de aplicação voltados para a comunicação, a educomunicação; interdisciplinaridade e transversalidade; currículo flexível; uso articulado, sustentável e convergente dos espaços e práticas laboratoriais inter/transdisciplinares; currículo como artérias que se cruzam e se abrem na formação; estrutura curricular inovadora que tem como protagonistas os docentes e discentes em seus papéis, atitudes e performance.</p>
<b>Estratégias formativas</b>		
<p>Formação atrelada à consolidação da pesquisa em âmbito local e ampliação dos canais de interlocução; teoria e prática caminham juntas para o desenvolvimento de competências e habilidades para fortalecer as atividades do processo ensino-aprendizagem e orientar para a produção de conhecimento e as ações extensionistas; educação continuada com capacidade de se apropriar das inovações; ensino fundamentado na crítica e na consciência do indivíduo e da comunidade, na sua região e em seus interesses, serviços, opinião e experiência pública; revisão permanente das dimensões didáticas e pedagógicas, teóricas e epistêmicas; proposta que leva o estudante a ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem e o professor a mediador e gestor do processo de construção de saberes; estudantes com atitude ativa em seu processo de aprendizagem; formação baseada nos pilares educacionais do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser com foco nos múltiplos saberes para estabelecer pontes entre os diferentes saberes, aprender a apreender a realidade para efetiva participação; fluxos dinâmicos entre o saber e fazer; experiência da significação social como uma premissa democrática (John Dewey); mediação entre o contexto teórico e o concreto como ato de criar e recriar ideias para</p>	<p>Formação visando profissionais competentes para atuar na prática profissional e na pesquisa com característica cidadã e pautada pela ética para a ação consciente e emancipatória dos seus processos de vida e desenvolvimento das potencialidades humanas e sociais; desenvolvimento humanístico e intelectual para o respeito dos princípios democráticos e da defesa dos direitos humanos; projeto curricular como processo de construção coletiva e explícita que estabeleça diálogo entre teoria e prática para a formação de jornalistas críticos.</p>	<p>Processo de ensino-aprendizagem orientado para ser um espaço dinâmico, multicultural e de formação plural; ação pedagógica flexível e dinâmica que inspire, provoque e faça a mediação do desenvolvimento das potencialidades do educando na busca da ampliação e do aprofundamento da formação pessoal, social e profissional do ser humano; docentes e discentes que reconhecem a importância de seu papel para além dos limites da sala de aula, como agentes transformadores na sociedade; práticas pedagógicas norteadas pela flexibilidade das atividades a partir dos diferentes estilos de ensinar e de aprender a fim de transpor as fronteiras da tradicional sala de aula; autonomia intelectual e pessoal do educando em criar e monitorar suas estratégias de aprendizagem; integração dos componentes curriculares para a compreensão profissional, ética e social; metodologias ativas de aprendizagem; curiosidade epistemológica (Paulo Freire); formação profissional com caráter humano e relacional de um sujeito autônomo detentor de uma visão multidisciplinar, originária da troca de experiências em universos plurais; despertar de um novo olhar e forma renovada de lidar</p>

<p>subverter as lógicas da ingenuidade e da cultura do silêncio (Paulo Freire); participar ativamente como cidadão na resolução de conflitos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.</p>		<p>com as situações experimentadas; espaços de decisão autônoma dos seus diretos; inter-relação das disciplinas na tecitura de múltiplos contextos; ações inter e transdisciplinares.</p>
<b>Estratégias metodológicas</b>		
<p>Processos metodológicos reflexivos para a sociabilidade de indivíduos e de grupos que estimulem a prática interdisciplinar; metodologias participativas e colaborativas; processos que inspirem o espírito da apuração e da investigação e colabore para o discernimento e a perspicácia na atuação profissional, na superação do senso comum, como sinal de discernimento e de perspicácia no exercício jornalístico; princípios metodológicos que considerem o espaço-tempo da aula como momento de interação, problematização e diálogo; metodologias com concepção sócio-histórico-cultural (Vygotsky) que considera o aluno em sua totalidade (relação social, cenário nacional, regional e local); trabalho em equipe.</p>	<p>Estratégia metodológica e pedagógica que integra lógica comunicacional, ecossistema midiático, comunicação multiplataforma e mobilidade.</p>	<p>Metodologias com foco nos objetivos do curso e no perfil desejado do egresso e competências; visão sistêmica, liderança pela competência e pelo exemplo, atualização e atratividade das aulas com foco na otimização do aprendizado dos alunos; metodologia dialógica para uma educação libertadora e democrática; viés metodológico; problematização; projetos de trabalho e pesquisa em vista da cultura de reflexão sistemática sobre a prática; construção colegiada de propostas; princípios metodológicos pautados na qualidade, igualdade, ética, interdisciplinaridade, contextualização, empreendedorismo e flexibilidade; trabalho em equipe.</p>
<b>Estratégias pedagógicas</b>		
<p>Proposta pedagógica como intervenção e papel social da Universidade; inserção do alunado nas definições pedagógicas do curso como fortalecimento do espaço universitário público e democrático; tríade teoria-prática-teoria como caminho para se (re)inventar a cada dia na profissão pretendida; pedagogia diretiva que utiliza com serenidade e lucidez os instrumentos tecnológicos da comunicação e da informação como ferramenta de aprendizagem extraclasse; metodologia pedagógica flexível, processo de aprendizagem que considere as necessidades e as demandas particulares de cada profissão; conhecimento multidisciplinar e sistêmico por meio de núcleo flexível que permita um rápido acesso a novas experiências sociais e de trabalho; reflexão da prática profissional apoiada em estudos e</p>	<p>Produção e publicação interdisciplinar como espaço de experimentação de práticas e linguagens e como exigência pedagógico-acadêmica de produtos laboratoriais; estratégia metodológica com foco na convergência jornalística de conteúdos e na produção e divulgação em veículos laboratoriais multiplataformas; nova pedagogia para chegar a conceitos das ciências humanas a partir da análise da realidade concreta, iniciada pelo acompanhamento do que ocorre no dia a dia nos meios de comunicação; pedagogia adequada ao jornalismo que realize pesquisa científica e prestação de serviços, valorize e motive para a responsabilidade dos alunos; eixos distribuídos em possíveis práticas e modalidades globalizantes para estimular o experimento, a investigação científica e a participação em eventos e que contemple atividades que dialoguem com a comunidade em vista de respostas aos problemas práticos (Paulo Freire); estratégias pedagógicas de acesso para</p>	<p>Procedimentos didático-pedagógicos que integram a teoria e a prática centradas em situações problematizadoras de aprendizagem, visando à construção do conhecimento em consonância com a dinâmica e as transformações tecnológicas da sociedade atual; processos de reconstrução do saber relacionam-se à capacidade de recriar, repensar e reconstruir conteúdos e objetos constituem um ato que requer experimentação; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – e se apoia no referencial cognitivista das teorias de aprendizagem (Piaget, Vigotsky e Ausubel); aprendizagem como um processo ativo; docente como aquele que provoca a curiosidade e a autonomia por meio da articulação e</p>

<p>pesquisas críticas sobre o Jornalismo e sobre as temáticas diretamente relacionadas a ele; flexibilidade; interdisciplinaridade; acessibilidade metodológica; tendências: aprendizagens significativas, interdisciplinaridade, problematização, contextualização e relacionamento do conhecimento para pensar o mundo e a sociedade na perspectiva da participação, cidadania e processo de decisão coletivo; aluno como sujeito de sua própria aprendizagem; formação integrada à realidade social, a articulação teoria-prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; aprendizagem como produtora do ensino; formação de um profissional empreendedor capaz de projetar a própria vida futura, observando-se que as demandas do mercado não correspondem, necessariamente, às necessidades sociais; conhecimento a partir da negociação sobre a identidade, valor da diferença, alteridade, calcada na reflexão e no cultivo do diálogo; estratégias pedagógicas como autonomia (Freire) para instigar o espírito da apuração; prática pedagógica fundamenta a didática criativa e reinventada permanentemente que opera sobre nosso contexto sociocultural e nossas perspectivas políticas.</p>	<p>pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida; trabalho interdisciplinar como desapego à tradicional prática da compartimentação disciplinar; currículo estruturado por eixos temáticos para fortalecer a relação teoria-prática e contemplar as competências gerais e específicas do curso (Comunicação e Processos Midiáticos: processos comunicacionais; inter-relação com a Educação, etc).</p>	<p>organização de estratégias de aprendizagem; estratégias pedagógicas para definir uma metodologia que possibilite a análise crítica diante da realidade social e inovações no cenário nacional; reflexão sobre o currículo, como algo flexível; atividades educacionais e culturais que extrapolem o espaço físico dentro da universidade ou fora dela; aulas expositivas dialogadas e experimentais, debates, trabalhos em grupos, projetos, pesquisas, estágios, projetos integradores, problematização, atividades multidisciplinares; planejamento de visitas técnicas, participação de assessorias, cursos de extensão, jornadas acadêmicas e seminários; projeto pedagógico com pluralidade e flexibilidade teórico-metodológica; metodologias de participação operadas por estratégias interdisciplinares entre os eixos curriculares; ação pedagógica que situa o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem; participação ativa na construção do conhecimento, trabalhado com práticas pedagógicas integrativas, práxis reflexiva da atividade jornalística.</p>
<b>Estratégias interdisciplinares</b>		
<p>Interdisciplinaridade para articular esforços e iniciativas, integrar teoria e prática, levar à troca de saberes na integração comunitária; abordagem interdisciplinar (Fazenda, 2003) como processo contínuo e compartilhado entre as diversas disciplinas para estimular o espírito de comprometimento científico do aluno e a formação de sujeitos autônomos; integração, flexibilidade, multidimensionalidade para ampliar áreas do saber e aproximar problemas do conhecimento e da pesquisa; formação continuada aos docentes com caráter inovador em vista de ações interdisciplinares, contextualizadas, flexíveis, com</p>		<p>Enfoque multidisciplinar; interdisciplinaridade, trabalho compartilhado entre as diferentes áreas de conhecimentos; proposta curricular reflexiva que encadeie disciplinas e áreas distintas; equilíbrio entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; abertura e sensibilidade para identificar as relações existentes entre conteúdos e situações de aprendizagem nos contextos de vida; afirmação e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva; relacionar diferentes conteúdos entre as</p>

<p>acessibilidade metodológica para eliminar barreiras teórico-práticas; relação interdependente e crítica entre ensino, pesquisa e extensão; troca de saberes e produção dos saberes gerados na práxis reflexiva; saberes e competências básicas para a sociedade do conhecimento; ensino e aprendizagem como política de ensino e formação, centrada na contextualização, flexibilidade, acessibilidade metodológica.</p>		<p>fronteiras disciplinares; abertura à transdisciplinaridade como afirmação do lugar da comunicação enquanto lugar da mediação da experiência cotidiana em relação com outros lugares que também realizam essa mediação; “uma afirmação que, sem negar a afirmação disciplinar/interdisciplinar da comunicação atenta a outros objetos mediadores culturais da experiência cotidiana.</p>
<b>Estratégias de ensino, pesquisa e extensão</b>		
<p>Articulação e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades pedagógicas; ações voltadas para atender o local de inserção (diversidade social e ambiental); pesquisa como elemento estruturante do ensino e da extensão para o saber-fazer; práticas didáticas e pedagógicas inter-relacionadas como componente constitutivo do pensar e fazer pedagógico e extensionista e da produção de conhecimento científico; o espaço do ensino como lugar os espaços de experiência, vivência e observação para um ensino aberto a rupturas e inconstância no fazer científico do docente-pesquisador; componentes interligados para levar à intervenção criativa do acadêmico e do extensionista e estimular a ação autônoma e consciente para alterar a realidade; saber científico voltado à produção de conhecimento e aos processos de desenvolvimento local; protagonistas das ações junto à comunidade do entorno; desenvolvimento local, empreendedorismo e inovação para atender as necessidades de comunicação e informação; projetos com interação dialógica e competências voltadas às demandas locais e regionais; intervenção sobre a realidade com situações planejadas para o exercício da profissão; atividades laboratoriais e de extensão a partir das necessidades e apropriação pelos movimentos sociais das tecnologias comunicacionais;</p>	<p>A articulação e indissociabilidade entre ensino, da pesquisa e da extensão leva a universidade a garantir a produção do conhecimento e promover a formação de profissionais qualificados para contribuir na construção de uma sociedade com equidade social; projetos de pesquisa e extensão contemplam o cumprimento dos temas transversais, fazendo a mediação entre um conjunto de saberes especializados e a apropriação pelos cidadãos, através da própria comunicação como extensão (Paulo Freire); um núcleo de comunicação e extensão a partir da faculdade de Comunicação que oferece suporte às atividades extensionistas ligadas à área de comunicação da comunidade interna e externa; estudos sobre novas ações extensionistas a serem implementadas e estimula a comunidade interna a buscar parcerias; extensão, as atividades com o intuito de estreitar a relação de troca entre a universidade e a sociedade e a dialogar com prática da profissão; fortalecimento da prática da extensão pela inserção junto à comunidade local em torno dos princípios da cidadania; estudantes e professores mantêm efetiva participação em projetos sociais e comunitários, na forma de projetos de extensão, desenvolvendo ações de parceria e cooperação a partir de iniciativas jornalísticas; ações de extensão no âmbito da criação, tecnologia e inovação, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com perspectiva de transformação.</p>	<p>Integração tripé, rompimento de dogmatismo; instituição desenvolve seu papel na responsabilidade social ao promover associação entre ensino e extensão; seu corpo social com maior interação e preocupação com a comunidade local e regional, com a interdisciplinaridade e a interprofissionalização; integração ensino, pesquisa e extensão via atividades acadêmicas que fomentem espírito científico com ações para a formação de pessoas e a geração de conhecimento que repercutem na comunidade local; pesquisa para impulsionar o estudante e o docente em novas descobertas voltadas ao local; interação dialógica marcada pelo diálogo e troca de saberes; substituição do discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de diversidade e a aliança com movimentos, setores e organizações sociais; construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais; ações de extensão que adquirem maior efetividade quando vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa); impacto na formação do estudante; ações de extensão que abrem espaços para reafirmação e materialização</p>



política de extensão e integração comunitária para fortalecer a inserção dos estudantes no mundo do trabalho com maior consciência e atitude cidadã; extensão como forma de intercâmbio com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento por meio da ação integrada; extensão amparado no tripé Interdisciplinaridade-Sustentabilidade-Ética.		dos compromissos éticos e solidários da universidade pública brasileira; impacto na transformação social por meio de uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, e propiciadora do desenvolvimento social e regional e de aprimoramento das políticas públicas.
<b>Estratégias educacionais e colaborativas</b>		
A comunicação e a educação, entremeadas, constroem a possibilidade de mudar e transformar, a partir da circulação de reações das experiências e dos conhecimentos que formam a vida em comum e lhes faz perpetuar a renovação de suas existências; processo educativo coletivo (articulação com a comunidade externa como expressão da qualidade social desejada para a formação do cidadão); trabalho em equipe; construção com seus pares em diversos espaços de aprendizagem num ambiente interativo eco-laborativo; estratégias diferenciadas para a construção de conhecimentos dos sujeitos envolvidos; espaço para práticas que rompam a cadeia de produção reprodutiva que não provoca valor social com metodologias ativas que criem um ambiente colaborativo de construção de conhecimentos.	Projetos jornalísticos desenvolvidos como produto final de disciplinas possibilitam o contato do estudante com a comunidade; projetos integrados às teorias e práticas aprofundam o conhecimento e contribuem para uma formação sistêmica dos alunos, atraindo-os um conhecimento como cidadãos, tão caro para sua atuação pautada pela ética e pelos valores coletivos que corroboram a proposta desse projeto pedagógico; dentre as competências, propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de comunicação, entre elas empresarial, educacional e comunitária.	O tripé universitário e interface comunicação/educação para articular o conhecimento teórico, prático e metodológico; elementos da Educação com o fazer jornalístico e projetos de pesquisa e de extensão para desenvolver competências e habilidades; ambiente colaborativo com o compromisso e a troca de experiências e conhecimentos entre docentes e discentes; produção do conhecimento através das atividades de extensão e de projetos integradores; aprender de forma colaborativa; espaço de comunicabilidade constante, efetividade do aprendizado estimulado pelo diálogo; otimizar relações pessoais e sociais para que os diversos atores do processo educacional estreitem os laços.
Unifap, UFT, UnirG, Uninorte, UFMT, UFG, Unemat, Uniceub	UFBA, UFMA, Uneb, UFSC, UFSM, Unipampa, Uepg, Furb,	UFU, Ufop, UFRJ, Uerj, Unesp, Unasp, Unifatea, Uniflu

<b>Participações de Protagonismo-Cidadania-Organização</b>		
<b>Protagonistas com atitude crítico-reflexiva</b>		
<b>Norte/Centro-Oeste</b>	<b>Nordeste/Sul</b>	<b>Sudeste</b>
Conhecimento reflexivo para a produção jornalística com criatividade, espírito crítico e atuação crítico-reflexiva; atuação em contexto de pluralidades culturais para responder às demandas locais e regionais; cultivar a trocas de saberes e de experiências para gerar laços e transformações na realidade da comunidade pelo exercício da cidadania; aprimoramento das	Para reforçar a dignidade do jornalista e da profissão, a noção de ética vinculada às razões da vida e da cidadania; postura de renovação do conhecimento e práticas da profissão e à defesa da cidadania e dos interesses coletivos; projeto de extensão com informações de interesse comunitário que busquem o exercício da cidadania e a melhoria na qualidade de vida da população;	Cultivo de competências para manter a postura ética e compromisso com a cidadania; direito à dignidade de sua comunidade pelo respeito às diferentes manifestações religiosas, étnicas, de gênero e socioeconômicas; corpo social como interação e preocupação com a comunidade local e regional; busca do saber como construção privilegiada do

<p>competências de alteridade com abertura às culturas populares, identidades culturais e educação ambiental; dignidade do jornalista e da profissão vinculada à noção de ética, às razões da vida e da cidadania e à Declaração Universal dos Direitos Humanos; compromisso com a leitura e compreensão da realidade local; relação de respeito para somar aos interesses da sociedade; consciência e atitude cidadã; princípio da liberdade, tolerância, solidariedade, responsabilidade social; aprender a conviver, a respeitar as normas que regulamentam as relações, a coletividade, o entendimento mútuo e a celebração da paz; ética para construir para a cidadania com comprometimento ético e respeito à pluralidade de ideias.</p>		<p>protagonismo juvenil e da cidadania; atuação como um agente a serviço da cidadania e do interesse público com compromisso ético e equilíbrio na representação das múltiplas visões de mundo expressadas pelas diversas fontes de informação com as quais lidará no cotidiano.</p>
<b>Atores sociais, protagonistas em colaboração</b>		
<p>Territorialidade, identidades, pluralidades, povos indígenas e suas tradições e cultura milenares; questões da territorialidade como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local; responsabilidade social e cidadania, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor; papel da imprensa local/regional; força do jornalismo do interior para interligar o microrregional, o regional, o estadual, o nacional e o internacional; sensibilização para o voluntariado; sujeitos da democracia representativa e como agentes de políticas públicas nacionais; cidadãos capazes de transformar a sociedade; debates e reflexões a comunidade local a partir do compromisso social da instituição com prioridade das questões indígenas, afrodescendentes, entre outros; comunicação comunitária e regionalizada, nacional e mundial;</p>	<p>Atendimento das novas demandas regionais da informação, fortalecendo a Imprensa como local de debates, de manifestações dos diversos agentes sociais e de formação de opiniões na comunidade para fortalecimento da democracia e da cidadania.</p>	<p>Troca de saberes; programas televisivos com caráter pedagógico-educacional; diferentes contextos de sua atuação para atuar com projetos, produtos e serviços para além da perspectiva tradicional, mas também no âmbito associativo e em diferentes arranjos produtivos emergentes no contexto da economia criativa.</p>
<b>Estudantes e egressos, proativos</b>		
<p>Qualificação no âmbito da criticidade para promover o “bom jornalismo” (Chaparro) em meio a conflitos, ações e falas que levem à transformação da realidade e a</p>	<p>Formação para a cidadania com competência teórica, técnica, tecnológica, ética e estética para atuar criticamente na profissão; mediadores entre a sociedade e seu repertório de temas factuais e</p>	<p>Desenvolvimento de competências que reflitam as demandas sociais e profissionais no campo de atuação; agentes da cidadania</p>

<p>transformar o potencial transformador do conhecimento; Formação cidadã aliada a problemas concretos e possíveis soluções; participação ativa e o princípio da solidariedade como fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade mais justa e que o ajude como cidadão na resolução de conflitos; profissional polivalente capaz de responder as demandas acadêmicas, profissionais e sociais;</p>	<p>potenciais relacionados à cultura, ao pluralismo social, à ética e às questões emergentes da cidadania, da política, dos direitos humanos e dos enfrentamentos socioeconômicos; fortalecimento de conexões entre a academia e a realidade regional para que os egressos atuem como vetores de transformação social.</p>	<p>como defensores intransigentes dos direitos e deveres do cidadão; formação de profissionais qualificados para o setor produtivo que considera as fronteiras, não só de conhecimentos, mas da ética, do pensamento crítico, do compromisso social, em busca da plena cidadania; acompanhamento do egresso em sua trajetória.</p>
<b>Curso e sua participação no território</b>		
<p>Qualificação de grupos sociais para entendimento das práticas da comunicação mediada e atuação nos processos sociais nos quais estão inseridos; participação nos espaços de debate e de reflexão da vida; desenvolvimento regional e de projetos comunitários sob demanda da própria sociedade; relações sociais perpassadas por um olhar pedagógico que contemple a diversidade nas práticas educativas; propostas de desenvolvimento sustentável para a região; processo de troca e participação da comunidade, sem caráter assistencialista e/ou sem tomar a si ações e deveres do Estado; garantia do direito à informação e à comunicação por meio da intervenção; reflexão crítica sobre o papel e a responsabilidade social do profissional de jornalismo na democratização da informação e da comunicação, com a cidadania comunicacional; promoção do desenvolvimento local pautada pela inclusão e a garantia de direitos humanos para construir espaços e esferas para o agendamento e o debate público sobre a agenda de debates de interesse da comunidade local; direito à informação e à comunicação por meio da intervenção; contribuições para o desenvolvimento social, econômico e ambiental da comunidade e da região; educação ambiental para a construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental; linha editorial na</p>	<p>Ações de extensão no âmbito da criação, tecnologia e inovação que promova o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com perspectiva de transformação; acesso ao cidadão a informações de relevante interesse público, apuradas com precisão e disseminadas com correção, para que ele possa tomar decisões e construir visões sobre a sociedade em que vive; inserção explícita das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural; extensão vinculada à prática da Comunicação Social e a relação com a Comunidade; transversalização dos componentes curriculares como cidadania, Direitos Humanos e Sustentabilidade; inserção na comunidade local com projetos de extensão voltados para a cidadania; ações de parceria e cooperação a partir de iniciativas jornalísticas junto aos movimentos sociais e organizações representativas da sociedade civil.</p>	<p>Relações com o contexto social e econômico do país e da região, construção de uma consciência profissional, voltada para a responsabilidade social; projetos voltados para a sociedade, para intensificar as relações transformadoras entre a instituição e a sociedade com processos educativos, culturais, sociais e científicos; comprometimento com as realidades local, regional e nacional; educação ambiental com enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e de sustentabilidade; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas inter, multi e transdisciplinaridade; reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural; compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações e aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; garantia de democratização das informações ambientais; incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente como exercício da cidadania; fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade; enfrentamento de temáticas de ordem histórica, social e ambiental para lidar com os desafios do contexto local e</p>

<p>transversalidade coerente com seus fundamentos históricos e voltada ao esclarecimento, à consciência cidadã e à participação pública; diferencial na educação e no desenvolvimento sustentável; compreensão da dinâmica socioeconômica, política e cultural e os processos de desenvolvimento regional da Amazônia; práticas de extensão para garantir as relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais e consolidar parcerias junto às redes de educação.</p>		<p>regional; construção de alianças com compromissos éticos e solidários que impactem na transformação social a partir dos interesses e necessidades da maioria da população para o desenvolvimento social, socioeconômico, cultural e tecnológico e regional e de aprimoramento das políticas públicas; estabelecer parcerias com os poderes públicos locais e com organizações diversas; ações inclusivas para uma sociedade mais justa e menos desigual; conhecimento da cultura brasileira e regional para dar condições aos futuros profissionais de atuarem com responsabilidade social como agentes da construção da cidadania; laboratórios que visam a produção de novas subjetividades e a discussão do consumo em suas dimensões sociais, políticas e ambientais e de atender às demandas internas e externas da universidade, assim como promover reflexões e debates acerca da práxis teórico-reflexiva.</p>
<p>Unifap, UFT, UnirG, Uninorte, UFMT, UFG, Unemat, Uniceub</p>	<p>UFBA, UFMA, Uneb, UFSC, UFSM, Unipampa, Uepg, Furb,</p>	<p>UFU, Ufop, UFRJ, Uerj, Unesp, Unasp, Unifatea, Uniflu</p>

<p align="center"><b>Novas Relações-Redes-Síntese Cultural</b></p>		
<p align="center"><b>Atitudes/Postura</b></p>		
<p align="center"><b>Norte/Centro-Oeste</b></p>	<p align="center"><b>Nordeste/Sul</b></p>	<p align="center"><b>Sudeste</b></p>
<p>Ideário de mundo a se construir para a cidadania exige <b>ética</b>; aprender a ser, a existir, a descobrir autoconhecimento, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre o individual e social em vista de uma sociedade educativa (tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos); pensar a prática diante da realidade, da existência e do mundo para gerar sua transformação; aprender a fazer envolve criatividade, criar algo, trazer à luz as próprias potencialidades criativas; formação jornalística na relação com a sociedade: de respeito, compreensão cultural e ética com a sociedade; valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social,</p>	<p>Exercício jornalístico voltado ao atendimento às políticas públicas, seja pela divulgação, garantia de pluralidade de fontes, agendamento ou debate em torno de questões que envolvam temas de relevância social e de interesse coletivo, sempre com o necessário respeito ético humano nas interações e relações do fazer jornalístico; e a ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos; ater-se na relação crítica e prospectiva com a realidade; incentivar o respeito à alteridade, às diversidades regionais, manifestações culturais e integração fraterna entre os povos e comunidades humanas, seja na</p>	<p>Cultivo de saberes cognitivos, habilidades (fazer) e do ser (atitudes); autonomia intelectual; pensar crítico, pensar certo; atitudes empreendedoras a partir das oportunidades oferecidas pela sociedade; pilares para a construção da vivência acadêmica, imersos na interface Comunicação e Educação; posicionar-se contra toda forma de injustiça, discriminação, corrupção, alienação, imposição e censura; igualdade para permitir ao estudante exercício de atividades dentro da sociedade como cidadão e trabalhador; divulgação e produção de conhecimentos; atitudes, posturas e valores que eduquem os alunos quanto à pluralidade étnico-racial e preserve</p>

<p>contribuindo para a formação e para o resgate da cidadania, como valor norteador da práxis universitária, priorizando a educação cidadã, tendo como parâmetro a ética, a interdisciplinaridade e a sustentabilidade.</p>	<p>Região, Estado, País, América Latina ou no mundo; postura ética e compromisso com a cidadania.</p>	<p>o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; inclusão de PCD e reflexão aos direitos humanos; ética no trabalho e nas relações humanas em vista de profissionais-cidadãos autônomos.</p>
<b>Mediação</b>		
<p>Assegurar o direito dos sujeitos que participam da vida universitária de ter voz e voto nas decisões que dizem das políticas e ações institucionais; atuação coletiva; experiência da significação social é uma premissa democrática da perspectiva de Dewey; conscientização sobre seu papel social; ações extensionistas com dialogicidade; extensão fortalece a ideia de socialização e distribuição de conhecimentos; direito à informação e à comunicação por meio da intervenção proporcionada pelas disciplinas laboratoriais de caráter extensionista como pressupostos para promoção da cidadania, da participação e acesso aos demais direitos humanos de grupos sociais e comunidades; fortalecimento de uma sociedade mais justa, humanitária e igualitária; comunicação para garantir acesso à visibilidade social para se constituírem sujeitos sociais; identidade, do valor da diferença, da alteridade, dos distintos modos de percepções, da memória histórica e formas de organização, do reconhecimento, das práticas e saberes capitalizados na cultura, do cultivo à reflexão, do cultivo ao diálogo; como instituição na periferia do país, instaurar a descolonização da educação por compreender demandas diferenciais que surgem na localização territorial, na cultura cotidiana e histórica dos grupos sociais envolvidos, orientando suas práticas e teorias para a crítica, a consciência e a experiência significativa; não lhes dar a palavra é não permitir ao mundo se anunciar (Freire, 1977).</p>	<p>Mediação entre a sociedade e suas instituições; responsabilidade social; programas, laboratórios e agências de ensino também atuam ações extensionistas; política de extensão oportunidade de ampliar o processo educativo e incentivar a ação educacional mais autônoma e complementar à formação clássica.</p>	<p>Importância do papel social do jornalista como mediador e construtor dessa realidade; experimentação; consciência de sua responsabilidade social; Trabalho em equipe, liderança, criatividade e inovação; dimensão da extensão como lastro capaz de permitir ao estudante o estabelecimento de laços de sociabilidade, aproximando-o ainda mais da realidade local por meio de uma formação voltada para as questões socioculturais, mais humanizadora; construção de formas efetivas de interação entre a universidade e a coletividade, tendo como base a realidade concreta das localidades de inserção; instrumento de promoção da paz, do bem comum, da cidadania e da democracia; egresso capaz de dialogar com o campo da educação; perfil do egresso com forte vínculo com a educação; o curso como espaço estimulador e articulador de conhecimentos e processos, para contribuir também para o aguçamento de percepções de processos interativos e sociais a partir da perspectiva da diversidade cultural; construção de uma cultura de reflexão sistemática sobre a prática que aproxime ideias e teorias da ação comunicacional; o docente deixa de ser aquele que “transmite” conhecimentos a serem “absorvidos” para provocar a curiosidade e a autonomia (Paulo Freire) e transformar a curiosidade ingênua em crítica; o sujeito capaz de exercer o senso crítico é também capaz de identificar e assimilar os reais problemas dos setores mais carentes de uma sociedade.</p>
<b>Diversidades</b>		
<p>Princípio da solidariedade como fortalecimento da cidadania e da</p>	<p>Conteúdos transversais; formação fundamentada em responsabilidade</p>	<p>Perfil do egresso aberto às diversidades; novas relações entre a</p>

<p>construção da sociedade mais justa; respeito diante dos conflitos e da diversidade dos discursos sociais; respeito às diferenças e a observação do cumprimento dos preceitos constitucionais de cidadania e sustentabilidade; leis acerca da questão étnico-raciais, educação ambiental, direitos humanos e educação inclusiva; a educação inclusiva parte do pressuposto da diversidade e suas múltiplas diferenças no convívio; temáticas transversais; transversalidade temática em discussões sobre alteridade, culturas populares e identidades culturais; pluralidade e a democratização dos espaços públicos; temas relacionados à educação ambiental e sustentabilidade transversais.</p>	<p>social e ambiental, associada à compreensão dos valores da sustentabilidade, da justiça, da promoção da igualdade, do combate à intolerância e defesa da inclusão de natureza étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual; estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; transversalidade em observâncias curriculares que envolvem Direitos Humanos, Relações étnico-raciais e meio ambiente.</p>	<p>universidade e setores sociais; cidadãos com profissionalismo e ética; respeito às diferentes manifestações religiosas, étnicas, de gênero e socioeconômicas; valorização do regime democrático, da cidadania, da diversidade de ideias, opiniões e posicionamentos, dos direitos humanos, da liberdade individual e pública, da justiça social e o desenvolvimento sustentável; formação continuada como base de inclusão na sociedade contemporânea em permanente mutação; orientada pelos princípios e objetivos da política ambiental, da educação das relações étnico-raciais, direitos humanos e inclusão por meio da transversalidade.</p>
<b>Troca de saberes</b>		
<p>Conhecimentos compartilhados; profissionais capazes de compreender, indagar e problematizar essas ações e seus agentes, entendendo o lugar de onde falam e os interesses que representam, e de refletir e manifestar esses resultados na sociedade; desenvolvimento artístico e cultural da comunidade para a produção de conhecimento científico a partir da prática; produtos jornalísticos em consonância com as demandas locais; ações de extensão para fortalecer a cidadania regional, proporcionar debates e reflexões com a comunidade local e reforçar o direito da comunicação como um direito humano; atores sociais em exercício da cidadania e autonomia em defesa dos seus direitos; socialização e distribuição de conhecimentos para contribuir com a inserção dos estudantes no mundo do trabalho com maior consciência e atitude cidadã, atuantes como agentes sociais que agem em prol do desenvolvimento sustentável com atenção aos recursos ambientais e pessoas da comunidade.</p>	<p>Redes internacionais para delinear a formação jornalística; redes nacionais e internacionais de cooperação, visando ao desenvolvimento de produtos, pesquisas, publicações, eventos científicos e parcerias institucionais; democratização dos meios de comunicação para fortalecer o campo de conhecimento interdisciplinar entre a Comunicação e os movimentos sociais que faz emergir os meios de comunicação comunitários como instrumentos de produção simbólica de suas estratégias organizativas e em prol de uma agenda social pertinente ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania; estímulo da visão crítica, reflexiva, analítica, ética e contextualizada dos fenômenos internacionais, nacionais, regionais, locais, sociopolíticos e humanitários; manter o curso aberto à participação da população, promovendo amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e movimentos da sociedade.</p>	<p>Espaços de decisão autônoma dos atores sociais; ao final de cada pesquisa, a produção de um relatório dos dados alcançados direciona as áreas de investimento das ações e problematizar a relação entre o curso e a área profissional; constituição da experiência compartilhada e solidária dos indivíduos em sociedade; núcleo de extensão e relações comunitárias que estreita relações com a sociedade do entorno por meio de projetos comunitários que se aproxima da realidade local e regional; troca de experiências.</p>
<b>Senso de pertencimento</b>		

<p>Comprometimento com o desenvolvimento social e humano, inclusão social, bem-estar da sociedade e desenvolvimento regional; projetos de extensão priorizam a população local/regional, as entidades do terceiro setor, os movimentos sociais organizados, as instituições educacionais e as organizações do Estado, visando o desenvolvimento local, ao empreendedorismo e à inovação; projetos de jornalismo comunitário e elaboração de trabalhos com o foco na comunidade local.</p>	<p>Ações de extensão no âmbito da criação, tecnologia e inovação que promovem o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com perspectiva de transformação; extensão universitária como forma de difusão de avanços, conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e artística e da pesquisa científica e tecnológica geradas no curso.</p>	<p>Senso de pertencimento comunitário e respeito aos limites da privacidade e segurança física e psicológica dos atores envolvidos nos casos cobertos; atividades de extensão e serviço prestado à comunidade para solução de problemas e promoção de novas experiências; extensão constitui-se em um dos elos estabelecidos entre a Universidade e a comunidade para promover o contato dos alunos com o meio e possibilitar a disseminação do conhecimento; extensão: formação mais cidadã e possibilita a interação com novas realidades que certamente complementam as experiências vividas no mundo acadêmico; profissionais éticos, críticos, empreendedores e comprometidos com o desenvolvimento social, humanístico e ambiental.</p>
<p>Unifap, UFT, UnirG, Uninorte, UFMT, UFG, Unemat, Uniceub</p>	<p>UFBA, UFMA, Uneb, UFSC, UFMS, Unipampa, Uepg, Furb,</p>	<p>UFU, Ufop, UFRJ, Uerj, Unesp, Unasp, Unifatea, Uniflu</p>

## APÊNDICE D – Roteiro para a Entrevista com os Coordenadores

Professor/a, ..., muito obrigada pela disposição em participar desta entrevista para a tese “Cartografia dos cursos de Jornalismo do Brasil: da gestão comunicativa aos processos dialógicos”, que está sendo realizada no PPGCom em Comunicação da Uerj, sob a orientação da professora Dra. Sonia Virgínia Moreira.

Projeção do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, assinado no preenchimento do formulário, para ciência do coordenador no momento da gravação e confirmação da sentença “Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar”.

A nossa conversa é inspirada na proposta de Entrevista Compreensiva de Jean-Claude Kaufmann (2013) que aconselha que a entrevista se constitua num bate-papo agradável em torno de um tema. E o nosso tema inspira-se na comunicação dialógica própria de Paulo Freire.

O roteiro da entrevista é composto de três partes. Eu vou abordar alguns tópicos, mas você pode apontar outros; responder o que se sentir à vontade para fazê-lo. Na primeira, conversamos sobre o exercício de sua gestão no curso; na segunda, sobre alguns pontos que você respondeu no formulário; e na terceira, sobre alguns pontos específicos que Paulo Freire trata em *Pedagogia do Oprimido*.

Como roteiro, a entrevista não se deu em cima de todas as perguntas, mas tomou caminhos distintos, conforme fluía o diálogo coordenador que se debruçava sobre determinados aspectos.

<b>Primeira parte – Coordenador, como você se sente?</b>
Percepções da pesquisadora registradas nas fichas de análise
<b>Sobre os aspectos pedagógicos do Curso</b>
Como você se sente no exercício da gestão como coordenador? O que é mais fácil? O que é mais difícil?
Você se sente preparado tecnicamente para o exercício do cargo? Teve alguma capacitação? Aprendeu na prática?
Olhando o histórico do país nos últimos anos, você enxerga riscos para a gestão ou mesmo para os docentes, considerando que todos estão em processos comunicativos com o intuito de chegar a um fim? Inclusive, em relação à autonomia nas instituições de ensino...
O que você pode falar sobre a sua experiência de gestor/coordenador? Se fosse começar agora, você mudaria algo?
Se você pudesse dar um conselho para coordenadores de cursos de Jornalismo, o que diria?
Como você avalia o espaço dado às questões pedagógicas no curso? É maior que o espaço dado para as questões administrativas? Qual a periodicidade de encontros pedagógicos no curso?
Você sente o apoio dos pares no exercício da sua gestão como coordenador do curso? Ou percebe cobranças?
Há momentos de descontração, festivos, de encontros “gratuitos” (sem obrigação) entre os pares no âmbito do curso?
<b>Segunda parte – Pedagogia da Autonomia x formulário</b>
Nesta segunda parte da conversa, vamos dialogar sobre algumas questões que estão no formulário que você respondeu e que fizeram uma relação com a prática de Paulo Freire.



<p>A primeira sentença dizia “A pedagogia freireana é humanista e libertadora”. Em seguida, as outras abordavam o ensino das aulas teóricas e práticas, se seriam ensinadas por meio de metodologias participativas, se trabalham a partir de uma proposta coletiva do conhecimento que passa pelo diálogo junto com os alunos. <b>Você poderia comentar sobre esse processo no Curso de Jornalismo da sua instituição e se você percebe algum elemento da proposta freireana contemplada?</b></p>
<p>Em outra argumentação sobre as práticas laboratoriais, ainda no formulário, indagava sobre o processo de mediação pedagógica e de uma possível atuação interdisciplinar. <b>Enquanto coordenador/a do curso, você tem percebido uma prática docente que atua como uma mediação dialógica e interdisciplinar?</b></p>
<p>No livro <i>Pedagogia da Autonomia</i>, Paulo Freire fascina com uma proposta do ensinar enquanto processo dialógico que envolve sujeitos inacabados, por meio de uma prática docente o que exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática. <b>Você percebe algum desses aspectos na prática docente; se sim, poderia dar algum exemplo ou contar algum fato que ilustre?</b></p>
<p>Ainda nesse mesmo livro, Paulo Freire fala que ensinar é uma especificidade humana que carece do reconhecimento e da assunção da identidade cultural; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; e tomada consciente de decisões. <b>No atual contexto sociopolítico que vivemos no país, é fácil esse tipo de atitude por parte do docente?</b></p>
<p>Finalmente, Paulo Freire fala do processo de ensinar como algo que envolve saber escutar; reconhecer que a educação é dialógica; que é preciso ter disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos; consciência do inacabado; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom-senso; saber escutar; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; ter alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; e curiosidade. <b>Nessas sentenças, parece que estamos falando de um mundo utópico que exige um professor forte para vencer as adversidades. E muitas vezes, os riscos surgem também no contexto interno, no contato com os pares, os superiores hierárquicos e os alunos. Como você percebe essas questões?</b></p>

### Terceira parte – Pedagogia do Oprimido – “deixa a vida me levar”

<p>No livro <i>Pedagogia do Oprimido</i>, Paulo Freire apresenta os elementos da teoria da ação dialógica e da sua antítese, a antidialógica, como possibilidades concretas para o trabalho coletivo que leva à transformação do mundo que se dá por meio da <i>práxis de uma educação como prática de liberdade</i>. <b>Então, eu gostaria de conversar com você sobre essa prática de liberdade a partir de algumas expressões que ele utiliza no livro... pode ser? Eu falo a sentença e você comenta a partir do que você acha possível ou que já viu no contexto dos cursos de jornalismo...</b></p>
<p>“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 71) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 95)</p>
<p>“Pensar autenticamente é perigoso” (p. 85)</p>
<p>“Existir, humanamente, é <i>pronunciar</i> o mundo, é modificá-lo. O mundo <i>pronunciado</i>, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos <i>pronunciantes</i>, a exigir deles novo <i>pronunciar</i>. (...) O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (p. 108-109)</p>
<p>“O diálogo é uma exigência existencial” (p. 109)</p>

“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” (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” (p. 112)
“O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança (...) vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na <i>pronúncia</i> do mundo. (...) A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (p. 113)
“(...) os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse.” (p. 125)
“Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (p. 127)
“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” (p. 142)
“O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. (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” (p. 190)
“A liderança revolucionária deveria aproveitar a contradição da manipulação, problematizando-a às massas populares, com o objetivo de sua organização” (p. 204)
“Uma condição básica do êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca”. (p. 206)
“defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder” (p. 206)
“na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (p. 237)
“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” (p. 241)

### I) Fichas de Análise das Entrevistas

A partir dos dois modelos de fichas propostos por Kauffmann (2013) para a análise das entrevistas, a pesquisadora criou um modelo de ficha virtual unificando as propostas, utilizando o formulário Google, a partir de alguns pontos amadurecidos na escrita dos capítulos da tese, com uma introdução acerca do que se atentar no momento da análise (assistir a gravação, marcar os pontos que dialogam com os indicadores educacionais, a ação dialógica e as mediações do mapa das mutações contemporâneas), além de anotar a fala do coordenador a ser considerada e a percepção da pesquisadora. Além de contemplar a região e a instituição do Curso, o formulário contempla os seguintes itens:



## Fichas - Entrevista Compreensiva

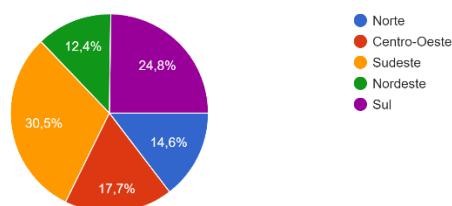
"A oralidade me parece infinitamente mais rica e complexa: os ritmos, as entonações e os silêncios são comentários do texto que podem mudar seu sentido. A oralidade é também mais viva, ela permite um acesso mais direto à emoção e um mergulho mais íntimo na história de vida. Mas isso não é o importante. O tratamento dos dados, seja qual for, é sempre um trabalho de redução da complexidade do real. (...) O texto escrito, ainda que redutor em relação ao material original, pode constituir, portanto, um material de base." (KAUFFAMANN, 2013, p. 123-124).

A descrição da situação ajuda na interpretação das frases... "Anoto tudo que vem à cabeça. A base da maioria das fichas é constituída de frases pronunciadas pelos informantes. Transcrevo novamente as entrevistas, mas de modo particular, fragmentado (uma frase por ficha, ou um trecho mais longo, mas sobre um mesmo tema), e parcial (só é transcrito novamente aquilo que julgo digno de interesse). O que julgo digno de interesse? Belas frases, com imagens, sugestivas; situações interessantes, informativas; episódios intrigantes; categorias de pensamento nativas bem argumentadas; elementos muito próximos das hipóteses em elaboração. Não me coloco a pergunta do motivo preciso desse interesse." (p. 125-126).

Os principais pontos sugeridos por Kauffmann para as fichas de análise.

### Região

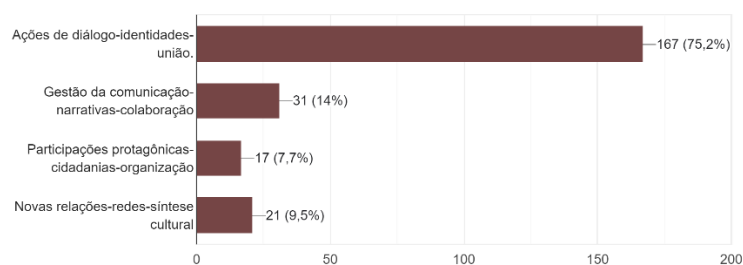
226 respostas



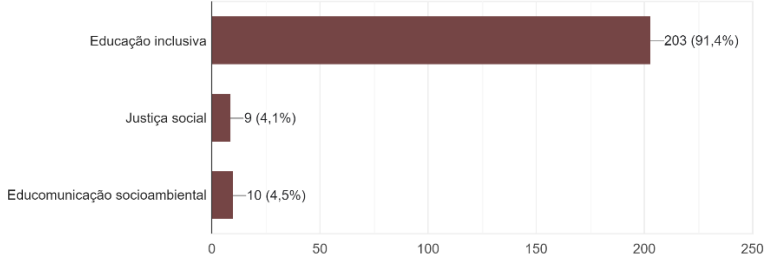
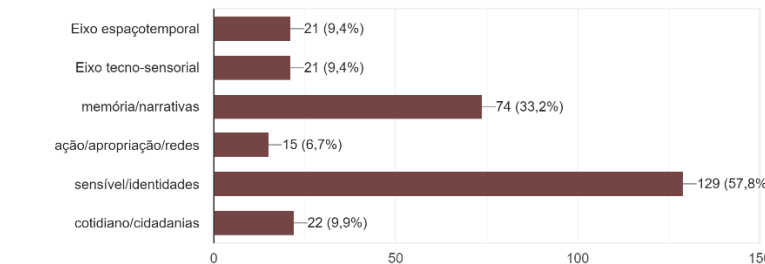
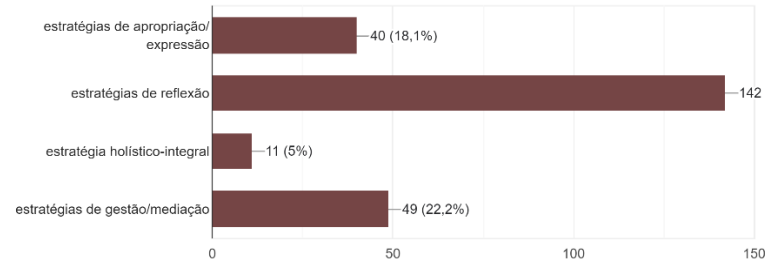
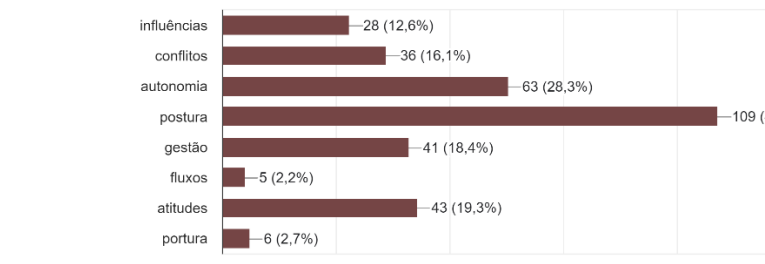
Seleção de 226 trechos (uns mais longos, outros menores) da fala dos entrevistados durante a entrevista.

### Indicador(es):

222 respostas



Indicadores educacionais ressignificados com a ação dialógica e as mediações, trabalhados nos capítulos 2 e 5.

<p><b>Itinerário:</b> 222 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Itinerário</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Educação inclusiva</td> <td>203</td> <td>91,4%</td> </tr> <tr> <td>Justiça social</td> <td>9</td> <td>4,1%</td> </tr> <tr> <td>Educomunicação socioambiental</td> <td>10</td> <td>4,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Itinerário	Respostas	Porcentagem	Educação inclusiva	203	91,4%	Justiça social	9	4,1%	Educomunicação socioambiental	10	4,5%	<p>Destaque para os itinerários, trabalhados no capítulo 6.</p>															
Itinerário	Respostas	Porcentagem																										
Educação inclusiva	203	91,4%																										
Justiça social	9	4,1%																										
Educomunicação socioambiental	10	4,5%																										
<p><b>Mapa das mutações contemporâneas:</b> 223 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Mapa das mutações contemporâneas</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Eixo espaçotemporal</td> <td>21</td> <td>9,4%</td> </tr> <tr> <td>Eixo tecno-sensorial</td> <td>21</td> <td>9,4%</td> </tr> <tr> <td>memória/narrativas</td> <td>74</td> <td>33,2%</td> </tr> <tr> <td>ação/apropriação/redes</td> <td>15</td> <td>6,7%</td> </tr> <tr> <td>sensível/identidades</td> <td>129</td> <td>57,8%</td> </tr> <tr> <td>cotidiano/cidadanias</td> <td>22</td> <td>9,9%</td> </tr> </tbody> </table>	Mapa das mutações contemporâneas	Respostas	Porcentagem	Eixo espaçotemporal	21	9,4%	Eixo tecno-sensorial	21	9,4%	memória/narrativas	74	33,2%	ação/apropriação/redes	15	6,7%	sensível/identidades	129	57,8%	cotidiano/cidadanias	22	9,9%	<p>Destaque para as mediações do mapa das mutações e para as áreas da educomunicação que perpassam todos os capítulos e estão no cerne dos indicadores educacionais ressignificados (educomunicação, mediação e ação dialógica).</p>						
Mapa das mutações contemporâneas	Respostas	Porcentagem																										
Eixo espaçotemporal	21	9,4%																										
Eixo tecno-sensorial	21	9,4%																										
memória/narrativas	74	33,2%																										
ação/apropriação/redes	15	6,7%																										
sensível/identidades	129	57,8%																										
cotidiano/cidadanias	22	9,9%																										
<p><b>Áreas educacionais:</b> 221 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Áreas educacionais</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>estratégias de apropriação/expressão</td> <td>40</td> <td>18,1%</td> </tr> <tr> <td>estratégias de reflexão</td> <td>142</td> <td>64,3%</td> </tr> <tr> <td>estratégia holístico-integral</td> <td>11</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>estratégias de gestão/mediação</td> <td>49</td> <td>22,2%</td> </tr> </tbody> </table>	Áreas educacionais	Respostas	Porcentagem	estratégias de apropriação/expressão	40	18,1%	estratégias de reflexão	142	64,3%	estratégia holístico-integral	11	5%	estratégias de gestão/mediação	49	22,2%													
Áreas educacionais	Respostas	Porcentagem																										
estratégias de apropriação/expressão	40	18,1%																										
estratégias de reflexão	142	64,3%																										
estratégia holístico-integral	11	5%																										
estratégias de gestão/mediação	49	22,2%																										
<p><b>Situações mencionadas:</b> 223 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Situações mencionadas</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>influências</td> <td>28</td> <td>12,6%</td> </tr> <tr> <td>conflitos</td> <td>36</td> <td>16,1%</td> </tr> <tr> <td>autonomia</td> <td>63</td> <td>28,3%</td> </tr> <tr> <td>postura</td> <td>109</td> <td>48,9%</td> </tr> <tr> <td>gestão</td> <td>41</td> <td>18,4%</td> </tr> <tr> <td>fluxos</td> <td>5</td> <td>2,2%</td> </tr> <tr> <td>atitudes</td> <td>43</td> <td>19,3%</td> </tr> <tr> <td>portura</td> <td>6</td> <td>2,7%</td> </tr> </tbody> </table>	Situações mencionadas	Respostas	Porcentagem	influências	28	12,6%	conflitos	36	16,1%	autonomia	63	28,3%	postura	109	48,9%	gestão	41	18,4%	fluxos	5	2,2%	atitudes	43	19,3%	portura	6	2,7%	<p>Situações mencionadas durante a conversa.</p>
Situações mencionadas	Respostas	Porcentagem																										
influências	28	12,6%																										
conflitos	36	16,1%																										
autonomia	63	28,3%																										
postura	109	48,9%																										
gestão	41	18,4%																										
fluxos	5	2,2%																										
atitudes	43	19,3%																										
portura	6	2,7%																										

<p>FRASES QUE ME CHAMARAM A ATENÇÃO O que dizem os Coordenadores de Curso...</p> <p>Frase que me chamou a atenção:</p> <p>Sua resposta _____</p>		<p>Expressões, frases, comentários, etc, mencionados pelos coordenadores durante a entrevista, agrupadas no próximo tópico.</p>
<p>MEUS COMENTÁRIOS E INTERPRETAÇÕES O que penso sobre o que ouvi, vi e senti...</p> <p>Descrição da situação</p> <p>Sua resposta _____</p> <p>O que penso sobre esta frase?</p> <p>Sua resposta _____</p>		<p>Meus comentários e interpretação que passa pela descrição da situação que gerou aquela frase e minha percepção sobre o processo (o que ouvi, vi e senti).</p>

### B) Frases, expressões, situações e comentários que emergiram nas Entrevistas

Como aconselha Kauffmann (2013), a entrevista compreensiva é um método que não se propõe a transcrição de entrevistas nem à análise do conteúdo das conversas. Pelo contrário, se debruça sobre pistas que surgiram para encontrar categorias emergentes para rever hipóteses e formular teorias. Os trechos selecionados, exceto as sentenças freirianas, estão organizados por categorias nos itinerários de educação inclusiva, educomunicação socioambiental e justiça social.

Gestão administrativa e pedagógica	
Itinerário de Educação Inclusiva	<p>A gente lida com as questões da universidade, burocráticas e as dificuldades da gestão de outros setores, com as incompetências (avaliação do MEC), tudo em cima da hora, corre atrás de documentos; lidar com os docentes e os discentes. Não é fácil ser coordenador (peguei a pandemia e o retorno foi muito complicado), pois é preciso saber como acolher as exigências da sociedade. Mas eu gosto da gestão. Quando eu era repórter, meu chefe disse que eu deveria ir para a chefia de redação. Eu sou extremamente mandona; tive que aprender a lidar com esse meu lado, pois eu tenho perfil de comando. A coordenação não se torna algo tão difícil porque eu sou muito organizada, faço logo e bem-feito. Descobri que tenho esse perfil (c1).</p> <p>Não é fácil ser coordenadora. Aqui o coordenador acumula o trabalho administrativo e pedagógico. Temos a estrutura de colegiado; tenho que lidar com os técnicos do curso, com os interesses pessoais e coletivos (férias dos servidores; pessoas que querem tirar férias na vigência do calendário acadêmico). A gente se sente sozinha neste processo, embora haja a figura do coordenador substituto (não remunerado), sente dificuldade com os pares quando há muitas demandas (sinto-me como empregada; constrangida diante de algumas coisas). Falta outros momentos pedagógicos; no período de pandemia foi preciso muita adaptação de metodologias, avaliações e muitos colegas não entendiam (reclamavam dos alunos que não entregavam tarefas ou estavam com câmeras fechadas; mas nas reuniões, eles também estavam com as deles fechadas). Chego a me perguntar o porquê estou passando por isso, não precisaria; poderia estar apenas com minhas disciplinas e meus alunos (c2).</p>

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>O trabalho administrativo foi muito solitário. O mais importante da coordenação é o contato com os alunos e mantê-los animados foi desafiado no sentido de engajá-los, lidar com as frustrações deles, motivá-los, tentando não ser psicólogo, pois a gente vai além do contato profissional. Entrei na universidade no meio da pandemia (depois me tornei coordenador). Nosso curso é resistência na instituição, sempre buscando novos caminhos para sobreviver. Somos quatro professores como um time, conseguimos ter um perfil agregador: para as aulas é suficiente, mas temos que desenvolver atividades nos núcleos, projetos de extensão e de pesquisa, estudar metodologias ativas (cobrança da IES). Por sermos poucos, conseguimos uma unidade melhor (c3).</p>
	<p>Estou no cargo desde 2005 num curso com 50 anos de existência após ter me aposentado da área governamental (graduado em Administração e em Jornalismo). Como coordenador, temos duas atividades essenciais, complementares e que se chocam. Como gestor, do planejamento orçamentário, na participação em colegiados, do planejamento da IES e os conflitos que estas questões geram. Como gestor acadêmico, estou atento às questões que envolve o projeto pedagógico, dos campos teóricos e profissionais (Jornalismo e Publicidade). Estou no meu 5º projeto pedagógico (a gente fica craque), que são revistos a cada dois anos devido às mudanças que são rápidas. Perco muito tempo assinando papel. Também sou responsável por professores e técnicos que lidam com os laboratórios e outras questões. O mais importante é não perder de vista o que está acontecendo no âmbito da profissão. O conhecimento acumulado ajudou na gestão (c4).</p>
	<p>Não dá para fazer um patamar como se todos as coordenações fossem iguais. Na minha IES, há nuances a serem consideradas. Assumi a coordenação porque o coordenador adoeceu (sem plano de governo, como tapa-buraco, para apagar fogo). Os cursos foram transformados em meras atividades executivas, sem muita flexibilidade, algo que leva ao adoecimento psicológico diante do movimento carreirista de base individualista (muitos afastamentos por licença médica) (c5).</p>
	<p>Estar à frente da coordenação de curso é muito rico, pois temos acesso ao funcionamento administrativo e pedagógico da instituição, de todas as instâncias, assim como as questões pedagógicas relacionadas aos docentes e discentes. Só exercendo a função de docente, não se tem amplitude desta questão. É um processo rico que dá a experiência de perceber a própria carreira de professor e sua atuação sindical de outra maneira, dados aos elementos complexos envolvidos. Mesmo trabalhando sozinho (o secretário atende um conjunto de curso, então prefiro eu mesmo iniciar os processos), o coordenador nunca está sozinho; tem o colegiado e o NDE como ativo e participante. A coordenação é um instrumento fundamental que faz a ponte da vida acadêmica do estudante com a instituição e o estágio. Por mais que seja uma função burocrática, há um caráter pedagógico que é fundamental. O relacionamento com os estudantes se dá a partir das questões que eles trazem para que sejam operacionalizadas e mobilizadas a fim de que sua maturidade seja desenvolvida. Quando este processo é feito numa relação dialógica com atenção a sua condição social e intelectual, a coordenação faz a diferença no trato destas questões. Quando peguei a coordenação, alguns estavam praticamente desistindo, pois haviam perdido a identidade com o curso; pelo diálogo, houve quem repensasse suas decisões. Os diferentes requerem formas diferentes para lidar com suas questões (estudantes que trabalham o dia todo, chegam cansados; mal alimentados; e não podem participar de atividades no contraturno). Não podemos esperar um aluno padrão “Nasa” (a gente iria elitizar o curso), mas precisa descobrir como manter a qualidade do curso. Eu criei uma relação muito próxima aos alunos, principalmente na pandemia, o que me levou a perceber uma certa exclusão de alguns alunos com mais idade – quem estava excluindo era alguém que já é excluído socialmente (LGBT+); é preciso discutir como valorizar na diversidade, não apenas no seu grupinho (c6).</p>
	<p>A instituição é multicampia e atua mediante as mudanças sociais. Os três primeiros coordenadores do curso foram voluntários; poucos chegaram contratados; depois é que vieram os concursados. Nosso desafio como coordenador é sempre grande. É um papel burocrático. É uma engenharia muito grande para dar voz e vez aos docentes e discentes, pois eles procuram e precisam ser atendidos em busca de soluções para suas questões. O coordenador precisa solucionar estas questões que são de ordem pedagógica e de funcionamento do semestre, precisando ser resolvidas dentro do imediatismo (calendário, prazos). Para além disso, a pandemia veio e prejudicou em parte; agora, está emergindo aos poucos com o retorno presencial. O trabalho do coordenador é de mediação das ações de ensino, pesquisa e extensão, de cumprir o calendário acadêmico, de orquestrar aquilo que vem de fora com o que está dentro, alinhando com as demandas e os problemas. Nossas ações são realizadas a partir do núcleo de extensão que envolve memória, rádio/eufonia, produções jornalísticas e educacionais, envolvendo bolsistas e voluntários, também em iniciação científica (c8).</p>

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>Há pouco tempo na coordenação, tive o apoio do antigo coordenador antigo. Estou sem técnico (saiu para qualificação; se bem que este apresentava uma cultura organizacional que deixavam as coisas muito soltas), apenas com um bolsista para me ajudar, ficando algumas questões técnicas sob minha responsabilidade. Sigo com a proposta de organização iniciada pelo coordenador anterior (política de contato do corpo a corpo na pandemia; cultura de solicitação formal para que não se perdessem, e-mail institucional, pacote Google facilitou); incentivo aos professores para registrar tudo na agenda, até para eles se resguardarem. Diante dos muitos desafios, tenho delegado tarefas aos colegas têm me apoiado por meio de comissões (Enade, Guia do Estudante, eventos...) quando estou muito sobrecarregada; reconheço esta colaboração e dou os créditos nas reuniões. Temos um grupo de professores que são proativos e parceiros; não me deixam sozinhos. Tento dar uma devolutiva o mais rápido possível (em até 3 dias), organizar a comunicação com os alunos; mas tem horas que a gente precisa desligar e deixar para depois (c10).</p>
	<p>Eu tive que me resignificar nestes quatro anos na universidade pública (ansiedade) porque as lógicas do privado eram resolvidas com fluxo direto e aqui tem o tempo próprio de cada instância deliberativa. Com os docentes, é mais tranquilo pois eles são muito colaborativos, participativos, mesmo que haja divergências em alguns pontos, há abertura para ajustes. Há memorando explicando como os alunos devem fazer determinados procedimentos, mas quando estes questionam, a gente percebe que não estava muito claro e precisa rever, dialogar até que se chegue a uma nova proposta (c11).</p>
	<p>A gente tem o Colegiado, reuniões mensais pra discutir questões relacionadas ao curso e reunião pedagógica no início do ano; temos formação continuada e um professor que dá apoio pedagógico (faz formação, mediação). Nas reuniões do curso, trabalhamos questões pontuais, sem muito interesse para estudar determinados assuntos (acostumaram-se a fazer sempre do mesmo jeito); há uma formação para metodologias ativas (mas não há tanta adesão). Prefiro atuar no corpo a corpo para ir fazendo intervenção mais pontual (c12).</p>
	<p>Estou complementando um terceiro mandato de coordenação, não consecutivos. Esta experiência ajudou no trabalho de, inclusive tentar eliminar algumas divergências que havia no curso. Durante a pandemia, as disciplinas levavam ao desenvolvimento de práticas nas cidades onde os estudantes estavam, com suas dificuldades, pois os docentes não tinham nenhuma experiência com EAD e precisaram adaptar metodologias e ferramentas. É difícil encontrar alguém que queiram assumir cargo de gestão porque atrapalha a vida acadêmica (c15).</p>
	<p>Exerço com tranquilidade a função de coordenadora, pois não há uma pressão para ter prática apenas mercadológica na IES, voltando-se para a vocação do curso de jornalismo em servir a sociedade e oferecer informação de qualidade com foco no ambiente promove e naquilo que faz sentido (c17).</p>
	<p>Estou na coordenação desde o início (entrei na instituição em 2010 e o curso foi implementado no ano seguinte), o que aponta para muitos desafios e para a oportunidade de construir um curso, em todos os detalhes, para ser respeitado, e não mais um. O curso já passou por duas alterações curriculares (2014 que consideraram as discussões da Comissão de Especialistas para inserir o estágio supervisionado, já que estava bem atualizado; em 2020, por solicitada da IES para deixar os cursos mais flexíveis (c18).</p>
	<p>O coordenador acaba se colocando como mediador de interesses da sociedade, da instituição, da profissão, do curso, dos professores e dos alunos, acolhendo, direcionando, debatendo, refletindo e todos os outros verbos (rs). Acabei de passar por avaliação do MEC (burocrática; avaliadores que tentam trazer a avaliação de sua instituição sem considerar o local o nosso local; trazem sua subjetividade). Na parte burocrática/gestão é muito solitário (as pessoas questionam o MEC, as resoluções), não há esta empatia. Cada um vai dar suas aulas e não se envolvem. Até mesmo no NDE. Em relação ao processo educativo, há mais envolvimento e parceria dos professores que se envolvem com os alunos que são bem participativos para realizar eventos em parceria com a fundação de imprensa da cidade; temos muitos professores pesquisadores. Outro desafio é o diálogo com esta geração que está chegando querendo aprender jornalismo, mas não vem querendo estudar e ler (no lugar dos clássicos, preferem Google, Tik-Tok, YouTube). Quando ouvem algo que não concordam dizem: ah, não concordo; Paulo Freire – quem é ele? São muitos desafios. Na coordenação, temos que ajudar os pares a passar por esse vale (p. 19).</p>

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>Meus desafios na coordenação foram multiplicados devido a dois fatores: 1) implementação de dois currículos (o de 2013 que teve muita resistência dos professores distribuídos em três departamentos na escola, pois não haveria mais uma entrada comum para todos os cursos, pela independência do Jornalismo; e o novo em que desenhamos um currículo com integração de laboratórios integradores. Ingressei em 2018 e desde então, atuei no processo de legitimação deste novo currículo para aprovação nas instâncias da universidade, na retaguarda para ajustes; no segundo ano, vieram os percalços para sua implementação e em seguida, a pandemia que suspendeu as aulas por seis meses até todos compreenderem como se reposicionar na IES (ajustes em calendários, em metodologias). Mas também trouxe benefícios que nos ajudou a resolver o problema da falta de espaço físico, mesmo quando o ensino presencial foi retomado e os professores com mais de 60 anos poderiam ficar no modelo híbrido. Então, em meu quinto ano na coordenação, vivi atividades atípicas, não podendo dizer o que é ser coordenador em tempos de normalidade. Para coroar este período ainda tem Enade. O coordenador é como lobo solitário, defensor dos alunos, guardião do curso, enfrenta disputas com os professores por salas, etc. O NDE participou muito decisivamente neste período de avaliação da implementação, mesmo com a intensidade da pandemia, em diálogo com os profs e alunos. Me sinto realizado quando consigo resgatar os alunos e vejo meu trabalho realizado – quando eles dizem que “você me salvou” (c20).</p>
	<p>Há um ano que estou no curso e já passei por reformulação de PPC para a circularização da extensão e Enade. Ainda não sei como é o dia a dia da coordenação. Estamos pensando na reestruturação do curso. De maneira geral, a coordenação do curso é caracterizada pelo entrecruzamento entre demandas de curso prazo (trancar curso, mobilidade acadêmica, conflitos, apagar incêndio, questões da instituição que aparecem de maneira imprevista) e de longo prazo como questões estratégicas e pedagógicas (c21).</p>
	<p>Já estivemos muitas vezes na gestão (3x chefe, 1x vice; estou terminando meu mandato). Como coordenador divido as responsabilidades com o vice (horário, atendimento dos alunos matrículas). Não nos intrometemos na autonomia dos professores, só mediamos quando é necessário com diálogo; não pode haver rancor, negligência, certo desinteresse e preconceito de ambos os lados. É desta relação que o saber flui e é aplicado na vida (sem isso o conhecimento é só bagagem; há professores com dificuldade de lidar com os alunos diante da disparidade repertorial e falta de flexibilidade para acompanhar o pensamento do aluno ou vice-versa). Só entramos no meio para colocar os dois em situação dialógica, não para fazer avaliação. Outra coisa: temos pensamentos diferentes na universidade (curso/faculdade/universidade/Conselhos). Por exemplo, vestibular. É um absurdo a pessoa terminar o ensino médio e ter que se preparar para uma prova (aqueles que têm condições de fazer um cursinho são os que vão mais preparados). Aqui vemos também a questão do Enade (antigo Provão) que não testa nada, é uma avaliação superficial. A perspectiva avaliativa do MEC está esvaziada (ficamos respondendo documentos; muito avanço quantitativo na educação sem que o qualitativo aconteça). As cotas têm uma profundidade maior no sentido de incluir a todos... (c22).</p>
	<p>No curso há um rodízio para assumir a coordenação. Não tem muita gente que quer ser coordenador (somos 10 profs da área específica). Fizemos uma lista. Chegou minha vez. Para assumir eu tinha clareza dos desafios que iria assumir: 1) transição do ensino remoto/híbrido para o presencial; 2) desafio de reforma do PPC do curso; 3) a integração do corpo docente e o alinhamento com a nova perspectiva de educação que a gente vive no Brasil (geração diferente, formação diferenciada ou fazer mais dialogada e até mesmo; grupo que tem algumas divergências; mesmo que sigam por caminhos diferentes, que tenham os mesmos horizontes; isto é um grande desafio para mim. Ainda não enfrentei isso; tenho sido consumida pelo processo de volta das aulas [abril/22]). Com o retorno presencial, muita coisa mudou (os alunos vêm muito diferentes, adoecidos, sensíveis; professores ainda um receio da covid; ainda usando máscaras para trabalhar; exigência por vacinas. Desafio grande de fazer os alunos entenderem de que o curso é integral, é presencial (alguns ainda querem algo remoto para facilitar). O trabalho na coordenação tem sido de fazer esse meio de campo entre as demandas dos estudantes e as aulas com os professores. Fora isso, a questão burocrática é muito chata para lidar com resoluções, determinações (no ambiente público é fundamental porque é que nos protege e faz valer a transparência dos processos) mas que a gente fica muito embaraçada nestes processos. As vezes trabalha o dia todo envolvida com estas questões (c23).</p>



<b>Desafios da formação no interior</b>	
Itinerário de Educação Inclusiva	Além dos desafios da coordenação, um curso no interior exige outras questões que passam pela captação de alunos a cada semestre, reorganização do curso para ser atrativo (c3).
	O PPC incluir os direitos humanos e a formação ética humanística e contextualizada no local/regional em 2013. Diante da demanda indígena, refletimos que o PPC precisaria ser pensado para adaptar-se a sua cultura, pois em determinado período ele se ausenta da sociedade para cumprir seus rituais e como o curso considera isto em sua organização curricular? (c6)
	Em uma cidade pequena a demanda por estudantes de fora apresenta desafios (permanência estudantil, escassez de mercado profissionalizado). No interior de uma faculdade interdisciplinar era preciso fazer entender o que era a formação e o fazer jornalísticos (fazer entender que o estudante não é assessor de imprensa da instituição), o papel do jornalista na sociedade, o estágio supervisionado como algo que leva o aluno a repensar sua formação diante de sua atuação no campo profissional e o TCC como o espaço da pesquisa no contexto da produção jornalística. Por outro lado, a interdisciplinaridade é um ponto alto neste contexto com destaque para a área humanista para refletir sobre a prática (c7).
	Por estar em uma cidade pequena com estudantes de fora, em sua maioria, as relações dos estudantes com os professores são de proximidade, de convivência (alguns acabam se tornando membro da família). Entretanto, é difícil preencher as vagas ofertadas em todos os cursos, além do mais a área da comunicação é pouca demandada na região (c15).
	São muitos os desafios no ensino superior, no jornalismo, na coordenação. A queda da obrigatoriedade do diploma (se não tem necessidade pra que eu vou estudar isso?), o descrédito com os meios de comunicação na sociedade, a concorrência desleal de cursos EAD que investem mais em ferramentas (a gente sabe que o público não está preparado para estas tecnologias), principalmente, quem vive no interior do país. Muitas pessoas com diplomas, mas não absorvidas pelo mercado de trabalho. O curso existe há 55 anos, passou por todas as etapas e tem sobrevivido com as questões sociais. A gente está conseguindo conversar com o público regional para tentar fazer a diferença (c19).

<b>Inteligência emocional</b>	
Itinerário de Educação Inclusiva	A gente dá aula para adultos; alguns são recém adolescentes. Estamos num período com muitos jovens adoecidos (depressão, aceitação de si mesmo). São desafios muito grande na sala de aula (acabamos sendo psicólogos). Esta relação de aproximação, de amor ao ensino precisa estar presente. É uma geração que não tem disciplina, pois os pais não deram este respaldo. Esta relação precisa ser muito equilibrada entre alunos e professores, para que o professor consiga manter a sua autoridade, mesmo que, às vezes, o aluno não goste; tempos depois, o aluno vem dizer “ah, professora, que bom que foi assim”. Eu mostro para eles que a exigência é importante, porque eu digo para eles que eu quero que eles sejam autônomos. O ato de ensinar é muito dedicado, rico e desafiado; precisa de diálogo, de trocas e de estímulo ao aluno; também saber cobrar, dar limites, exigir mostrando que determinada situação seria reprovada em um teste na TV diante dos critérios jornalísticos para que ele siga seu caminho (c1).
	Tenho encontrado saída no compromisso que tenho nas comunidades. Venho de projeto Rondon (numa época em que transformava vidas), então minha parte extensionista é forte, e ligo com o ensino e a pesquisa. Sair do território e ver o que está acontecendo em outro território. Relatório do campo é marcante para os alunos (c5).
	A maior característica é a inteligência emocional; alguns que me antecederam saíram com doença emocional. A coordenação não manda em ninguém, mas os alunos acham que tem que ser tutelados pelo coordenador, os professores acham q o coordenador tem de ser secretário e todos que estão acima, mandam nele. Por isso é complexo (c6).
	Diante dos desafios frente a saúde mental, passamos a desenvolver um programa tutorial de Rodas sistêmicas integrativas com atividades com psicóloga semanal (antes e durante a pandemia), ligado a meu grupo de pesquisa (c10).

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>Este lugar que ocupamos exige se colocar num lugar que é preciso buscar equilíbrio, coerência e o reconhecimento do cenário sociopolítico, tolerância, luta por nossos direitos (sociedade). O cenário da universidade pública é um lugar de luta, de resistência, de tolerância e de criticidade, com olhar crítico; é preciso mediação à luz da tolerância, pois sua riqueza é a pluralidade que dá esta visão de complexidade, de ideias, que nos faz pensar à luz de Paulo Freire. Nas minhas relações com um grupo de psicólogos, aprendi ser preciso entender o que é o ensino para assumir o lugar que alguém com formação para isto (pedagogo) teria mais condições de realizar o trabalho; isto exige de mim muito mais um posicionamento humilde (e agora?). O contexto atual do cenário nacional, público, tem nos coloca diante de um lugar para levantar a bandeira da pluralidade, do reconhecimento do outro, de suas peculiaridades e necessidades (c11).</p>
	<p>Com uma formação em educação e tendo uma mãe psicóloga, tentei exercer a coordenação a partir de um perfil de mediação dos professores, pois eu também estou na condição de professor facilitando o processo para que os que os alunos descubram as potencialidades deles a partir do que eles trazem de experiência. Com o apoio da ex-coordenadora fui aprendendo a lidar com questões pedagógicas que passam pela empatia, pois ela foi muito sábia em me mostrar que um aluno que não se saiu bem em uma determinada área, talvez seja porque não se interessa por aquela especialidade (rádio, tv...), e que na outra que é seu forte, se sairia muito melhor. É um processo que leva a gente a se libertar/ressignificar, para mostrar as diferenças para o respeito (roupas/mulçumanas, eu uso porque quero, não porque sou obrigada; tenho consciência). Ao lembrar de um professor de sociologia que criticava a indústria da moda (no curso de moda), um aluno certa vez perguntou se o brinquinho que ele usava era porque alguém o obrigou (o professor se viu obrigado a rever suas críticas). Então, é preciso “fazer aquilo q pode com os recursos que tem”, como dizia Alberto Manzi (c12).</p>

<b>Interdisciplinaridade</b>	
Itinerário de Educação Inclusiva	<p>Já chegamos a ter projeto coletivo para desenvolver atividades e cada disciplina teria um trabalho a partir do livro. Não houve sequência, mas estamos lutando para ter esta interdisciplinaridade; há muito trabalho pontual entre determinadas disciplinas, não como uma ação coletiva do curso. Na pandemia, isso ficou ainda mais desafiador pois cada professor/disciplina focou em dar conta de sua perspectiva (individualismo), o que dificultou as reflexões coletivas. No ensino remoto, apesar da sobrecarga, muitos processos avançaram com a possibilidade de reuniões on-line que aproximaram os conselhos superiores dos <i>campi</i>, apesar de ainda se realizar sessões rápidas com poucas falas (c2).</p>
	<p>No planejamento inicial, tenta-se vincular as ideias de cada professor às disciplinas, ao longo do semestre. Estamos aplicando a cultura do Enade como algo institucional (simulado) para leva os alunos a pensar de forma interdisciplinar e crítica (c3).</p>
	<p>A gente se preocupa em não perder a interdisciplinaridade de vista. Os professores não são preparados para dar aula, apesar de terem passado por uma disciplina na pós-graduação, o que os leva a “copiar o que gostamos do comportamento de alguns professores”. A IES tem se preocupado com a formação continuada no uso das tecnologias, aulas participativas, mas ainda não chegamos no ponto ideal. Tenho disciplinas (duas) em que os professores trabalham de maneira coletiva. Ainda não é o ideal, mas é um começo. Um grande problema das IES privadas precisa ter equilíbrio financeiro e os professores horistas (relação trabalhista precária; o drama para não perder um bom professor quando não se forma turma) não conseguem se engajar, pois trabalham em outras instituições para aumentar sua renda. Falta tempo para pesquisar (c4).</p>
Itinerário de Educação	<p>Até por questão pessoal, minha ação é indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (institucionalizados nas três pró-reitorias). Busco fazer ligação dos meus projetos (exposição fotográfica, sustentabilidade, troca de saberes) e as disciplinas, tentando agregar outros colegas, mas nem sempre há adesão (mais substitutos, com contrários precários). Quando há essa parceria, a interdisciplinaridade acontece dentro e fora do curso voltando-se à área indígena, quilombola, comunidades vulneráveis em que a interlocução com os saberes destes sujeitos se dá de maneira transdisciplinar. Quem é extensionista, não fica esperando que a IES dê apoio; busca alternativas (c5).</p>
	<p>Não temos um projeto agregador de disciplinas. Temos iniciativas pontuais de professores que se associam para pensar em um produto a ser finalizado no semestre. O professor elenca um tema geral da disciplina e os alunos produzem um produto audiovisual. Talvez tenhamos algum avanço em relação à creditação da extensão (2023) em vista de uma perspectiva agregadora. O quadro de professores é muito reduzido (8) com disciplinas laboratoriais optativas que poderiam ser implementadas com mais de um professor, mas não temos condições. Ao oferecê-las no contraturno, prejudica-se os alunos que trabalham durante o dia (c6).</p>

	<p>No meu Campus sempre houve este link com a interdisciplinaridade, a pedagogia humanista de Paulo Freire. A gente percebe isso na rotina dos eventos e acadêmicos que trazem estes recortes freirianos com discussão aberta e democrática do respeito, do papel do professor e do estudante, e todas as questões que perpassam sua pedagogia. A interdisciplinaridade sempre foi defendida dentro da instituição e alinhada nas reuniões de plenárias dos cursos. Os cursos de Pedagogia e Jornalismo atuam junto em suas propostas com os alunos interagindo com grande interesse, que surgem dentro dos programas de cada disciplina com trocas significativas (c8).</p>
	<p>O PPC de jornalismo no curso está atravessado por um processo longo de atualização curricular. Um dos horizontes deste novo projeto é a integração, além de disciplinas teóricas mais gerais ou especializadas, num conjunto estruturado de disciplinas com orientação teórico-prático para envolver diferentes atividades do jornalismo. Laboratórios integrados, oficinas integradas que permitem uma maior relação com as demais áreas. Dois cursos (jornalismo e produção audiovisual) com disciplinas gerais são comuns a ambos (c9).</p>
	<p>Quando estava no presencial era mais fácil trabalhar, os professores sempre procuram trabalhar em conjunto. Na medida do possível, os professores marcavam atividades juntas, projetos, juntos para que tivessem contato com aquele conteúdo. Tentamos em reunião (c10).</p>
	<p>Estamos tentando ressignificar o currículo para contemplar trocas mais incisivas entre disciplinas, juntamente com todos os cursos da instituição, caminhando para a extensão (c11).</p>
	<p>Alguns colegas procuram promover formas diferentes (produto ao final do semestre, trabalhar em conjunto, sendo algumas bem-sucedidas, outras não). As iniciativas da Revista de Jornalismo Internacional e do Jornal Laboratório levam os alunos a fazerem tudo, conhecem todas as etapas (fazem toda a gestão) e os docentes a mediar o processo com experimentações para vivenciar o que dá certo ou não. Isto é libertário, sair das amarras (o <i>lide</i> não é a única forma de se fazer; há outras maneiras que levem a uma interação com o público para além do jeito tradicional). Será q não está na hora da gente se libertar das amarras tecnicistas? (c12).</p>
	<p>Pedagogicamente, as disciplinas práticas (paralisadas no ensino remoto) são muito integradas com encontros periódicos para resolver questões (75% dos professores estão vinculados a elas). Proposta fomentada nas reuniões de colegiado, de departamento e do curso para dar unidade. Desde o currículo de 2015, estas disciplinas são organizadas a partir do núcleo de redação integrada (disciplina que funciona como uma grande redação) e dos laboratórios específicos (mais de um por série) e professores trabalhando de forma integrada. No ensino remoto, as dificuldades pela qualidade técnica foi compensada pela agilidade com as videoconferências que permitiu maior integração. Por outro lado, a organização entre professores e turmas, melhorou um pouco. O professor do núcleo é um mediador entre as disciplinas, ajudando a remanejar conteúdo que sobrou para ser aproveitado em outro produto (c13).</p>
	<p>Vamos realizar a semana de produção jornalística transformando o curso numa grande redação para que os alunos vivenciem todas as fases da produção jornalística, a partir do veículo de sua escolha. Se esta experiência der certo, vamos incluir no próximo currículo que já precisa de revisão, pois o último é de 2015, embora tenha sofrido alteração em 2021), pois é um processo de interdisciplinaridade (também tenho formação na área de letras/literatura). Seria tão bom se os alunos de fotografia (1ª fase) fizessem a cobertura fotográfica para o jornal laboratório (6ª fase), pois nesta fase estes estão preocupados com a reportagem, não com fotos (c14).</p>
	<p>Temos um grupo de 12 professores e não temos uma metodologia fechada como coletivo. Cada um tem autonomia para trabalhar sua metodologia, mas a maior parte trabalha na perspectiva teórico-prática para dar voz à proposta do aluno de construir juntos. Exceto dois que se voltam para algo mais tradicional, os demais se voltam para trabalhos práticos, de construção, de ferramentas comunicativas, de meios comunicativos, muito participativas com os alunos (c15).</p>
	<p>No curso aplicamos o projeto integrador que agrupa as disciplinas da matriz acadêmica em torno de um projeto coletivo que corresponde a 30% da nota do semestre. Há um professor mobilizador que ajuda no processo, requerendo o envolvidos das disciplinas. Ao longo do processo, os alunos definem o objeto de trabalho, propõem sua estrutura, escolhem a cidade, organizam-se em grupos para o cumprimento da proposta. As disciplinas dão assessoria por meio do diálogo com os alunos em todo o processo (c17).</p>
Itinerário de	<p>Temos atuações em conjunto no curso e no centro experimental; ainda não com os outros cursos. Sociologia é uma disciplina que tem pautado Texto Jornalístico, assim como as disciplinas de Antropologia e Fotografia desenvolvem ações conjuntas. Os professores vão criando e coordenação vai estimulando esses processos que se tornam naturais (c18).</p>

	<p>Quase todas as disciplinas se dedicam a produto coletivo para avaliar ao final do semestre, por meio de um trabalho interdisciplinar em duas ou mais disciplinas em que o conteúdo pode ser apresentado nos veículos laboratoriais (site/jornal) que se voltam para a comunidade, disponibilizam produção jornalística e atende a várias instituições. No ponto de vista do corpo docente, muitos tem suas pós-graduação em áreas interdisciplinares porque as fazem na região (não há pós em comunicação). Meu mestrado articulou cognição e linguagem dentro do jornalismo e doutorado a comunicação popular atrelado às políticas sociais (licenciamento ambiental; legislação; como a comunicação popular resolve a discussão e entendimento dos royalties). Vamos assumindo esta perspectiva que depois foi para o PPC. Então, o aluno já está bem acostumado com esta prática, a trabalhar com turmas diferentes (c19).</p>
	<p>Não sou educador, sou jornalista. Conheço pouco da obra de PF. Prática humanista e libertadora está dentro da prática da nossa escola de comunicação, e isto vem contagiando todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além dos professores efetivos e substitutos, temos a figura do professor colaborador com notório saber, os pós-graduandos em estágio docente que não são remunerados, mas tem trazidos perspectivas inovadoras ao curso. Além dos laboratórios integrados, trabalhamos com as trilhas formativas, de acordo com os interesses dos estudantes. Muitos professores aplicam o conhecimento de PF e trouxeram isso para o currículo (c20).</p>
	<p>Prática interdisciplinar nos laboratórios (laboratórios integrados com seis professores em todas as áreas numa disciplina de 240h, no 6º; no 7º, grande reportagem, 120h são 3 professores de diferentes áreas). Temos momentos em que os professores de diferentes áreas entram em ação para trabalhar com um projeto em comum (momento principal). Mas existem outras disciplinas que acabam linkando (ética, TCC, apuração é de natureza interdisciplinar, etc). É algo pensando como inerente ao curso; estamos sempre repensando (c21).</p>
	<p>Nosso processo de interdisciplinaridade acontece do 1º ao 5º com o projeto interdisciplinar que articula conhecimentos das diversas disciplinas em torno de um produto semestral. Ainda não poucas as disciplinas participantes, mas vão acontecendo articulação à medida que surgem as oportunidades. Temos umas três disciplinas que conseguem fazer esta articulação (c23).</p>

### Metodologias ativas

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>A postura de intermediador para aulas dialogadas, como em Paulo Freire, está levando a IES a ver necessidade de trabalhar com metodologias ativas para trabalhar o conhecimento de maneira atrativa num processo de construção coletiva, com boa contextualização e trilhas de aprendizagem. Não significa apenas trabalhar com tecnologias, mas com propostas que aproximem. Criei um <i>game</i> presencial para ensinar teorias da comunicação num processo de aprender brincando – de qual teoria estamos falando? Eles gostaram de participar (c3).</p>
	<p>Formação para metodologias ativas, mas ainda sem tanta adesão (c12).</p>
	<p>A IES cobra o estudo e aplicação de metodologias ativas (c3).</p>

### Processo dialógico

Itinerário de Educação Inclusiva	<p>Em situações de elaboração de PPC ou de bancas de concurso, se percebe que o processo dialógico deixa a desejar, pois parecem que algumas ações acontecem de maneira endógena. Não vejo muito espaço para participação, pois são sempre os mesmos (quis entrar no NDE e fui barrada). Como coordenadora que substituiu um colega (não fui eleita), tomei duas atitudes para reverter isso: criei uma consulta pública para a finalização do PPC (sem renovação desde 2015 e que vinha sendo discutido há algum tempo) e integrei mais membros externos às bancas. Como o PPC está devassado, não estamos atendendo o que a sociedade espera de nós, o que me deixa descontente; é também um contrassenso pois estou dentro e não consigo mudar. A saída que tenho encontrado são o fortalecimento das relações com as comunidades pela extensão (c5).</p>
----------------------------------	--

<b>Pandemia e seus desafios</b>	
<b>Itinerário de Educação Inclusiva</b>	<p>Tive apoio. Foi desafiador, pois havia variáveis que ninguém conhecia. Estávamos inventando a roda e todos estavam aprendendo. As propostas que fiz teve sugestões dos colegas, dos alunos. Desafio pela falta do atendimento presencial, conversa... com a retomada, os diálogos têm melhorado. A instituição investiu tempo e energia, implementou diferentes estratégias para lidar com o remoto (algumas deram mais certo que outras); por mais desafiador que tenha sido, o ensino remoto funcionou bem; algumas daquelas estratégias, estão agora no presencial (c9).</p>
	<p>Minha entrada na gestão foi peculiar porque foi na pandemia. Minha antecessora me ajudou muito. Dificuldade de dar conta das orientações que a IES estava fazendo para responder aos anseios dos estudantes, principalmente, quem estava quase se formando. Foi uma complexidade que me deixou apavorado; busquei ajuda psicológica para superar (peguei covid). Completando um ano, me sinto um pouco mais seguro. Foi ressignificado o modo como se pensava a gestão. Lidar com a burocracia digital e a prática pedagógica cotidiana em sua complexidade para lidar com a ansiedade dos alunos (não compreendiam os processos, não poderiam usar os laboratórios), mediar com diálogo os sujeitos envolvidos, pois somos a ponta da universidade. Os alunos é que nos fazem. Eles nos motivam a repensar, a ajustar e colocam diante de um fator de mobilização em torno de suas necessidades, com um <i>feedback</i> efetivo. Isto exige conscientização para pensar em possibilidades para estes sujeitos que estão nos mobilizando, problematizando. Isto se deu tanto no remoto quando na mobilização para o retorno presencial (repensar disciplinas, atender a estudante PCD), em diálogo com o NDE/Colegiado e as demais instâncias da universidade para suprir as dificuldades (c11).</p>
	<p>É meio que rir pra não chorar. Eu estou neste período de gestão desde 1/1/2020 antes do mundo começar a terminar. Se multiplicaram as dificuldades. Com o tempo, as coisas foram amenizando (entrevista realizada em julho/2021), fui me adaptando à nova situação (não era coordenadora; logo estava numa pandemia que fez o mundo parar). Não senti apoio institucional (outros cursos também), pois a coordenação estava na linha de frente sem amparo, sofrendo cobranças de todos os lados lidando com uma situação crítica, sem armas para lutar (lamento por mim, por ter sido assim meu exercício na coordenação) e precisa mostrar para a sociedade que as medidas foram tomadas (que não era parasita, mas tinha uma razão de ser). Foram disponibilizadas ferramentas sem grandes planejamentos, sem possibilidades, sem preparação adequada aos professores. Com o passar do tempo, as práticas foram se aperfeiçoando com grande apreensão por parte dos professores e estudantes que se viam obrigados a avançar em determinadas questões sem as condições para isso (c12).</p>
	<p>Assumi agora (antes esta como substituta, atuando mais de longe). A pandemia mobilizou a IES a encontrar caminhos para os dois anos de ensino remoto para um curso que sempre foi presencial (cinco meses parados até a IES decidir se iria retornar e como; muitos alunos indígenas e com vulnerabilidade social que não tinham computador em casa; capacitação docente para metodologias no ambiente virtual de aprendizagem). O desafio é colocar a casa em ordem no período pós-pandemia (alguns alunos não quiseram fazer algumas disciplinas, o que demandou criar turmas extras; equipamentos foram danificados por ficarem parados). Além de tudo isso, os cortes de verbas federais, sendo liberadas na véspera de pagar despesas urgentes (o que mobilizava a gestão para dar conta de efetivar os pagamentos). Se antes, o curso dizia aos alunos que as entrevistas deveriam apenas presencial pela “vivência da rua”, a pandemia ensinou que uma entrevista pode ser boa também realizada no presencial (uma turma vivenciou isso por dois anos e chegou ao laboratório no zero; agora era preciso dizer sobre a importância de uma pauta presencial, de uma entrevista presencial no olho no olho (c14).</p>

<b>Desafios com os pares</b>	
<b>Itinerário de Educação Inclusiva</b>	As questões pedagógicas não são fáceis. Consegui realizar várias reuniões com o NDE e Colegiado para discutir diversos assuntos, questões pedagógicas, de metodologia. São reuniões desafiadoras, cancelar a oferta de disciplinas ou oferecer ofertas reduzidas na pandemia, colocando alunos em situação de retenção. Para a revisão do PPC, a curricularização da extensão será contemplada (ainda há desentendimento sobre o que vem a ser este processo). Ainda falta maturidade para avançar no sentido de saber para onde queremos ir, que jornalista formar para o nosso estado (no corpo docente há também não jornalistas que, às vezes, sentem que estamos negando espaço a eles com esta postura). As reuniões pedagógicas tem sido ferrenhas. Para conciliar tudo isso na coordenação é desafiador. Fazer o corpo docente entender que é necessário ter como prioridade o jornalismo (não é ofender). Quando trazer à tona este tema de novo (c2).
	Há colegas que passam como trator por cima de todos e de tudo. Parece que há um grupo que dita as regras (progressão na carreira) e não abre espaço para outros ingressarem no processo (quando você não é solicitada para dar sugestões, para participar; tenho um colega que a extensão em pessoa e nunca é chamado para dar sua contribuição). Muitas decisões não são tomadas no coletivo. Quando a gente volta da qualificação pensa que pode contribuir porque estudou, aprofundou e considera que sua pesquisa tem algo a dizer, mas encontra um gueto fechado (você parece fora dos trilhos) que queria me ver na periferia dos processos. Cheguei e coloquei o dedo na ferida (acabei com bancas de concurso endógenas). Tenho pouco apoio na coordenação (falta de quórum nas reuniões; não me sinto legitimada; e-mail de professor dizendo que sua prioridade é a pós-graduação). Algumas coisas só são alteradas quando a pessoa se aposenta (c5).
	O jornalismo precisa pensar na interface, pois o curso necessita não apenas de profissionais jornalistas, mas de outros profissionais para construir inter-relações. Minha contribuição é importante no curso (rádio/TV), e considero que algumas disciplinas podem ser lecionadas por professores com outra formação. Os nossos alunos, boa parte, estão atuando em áreas correlacionadas ao Jornalismo, mas não no núcleo duro (alguns pares parecem valorizar os professores jornalistas). Precisamos formar o profissional para que ele consiga se dá bem em outras áreas da comunicação (produção audiovisual, por exemplo). O curso de jornalismo precisa criar essas relações e isso precisa estar dentro do PPC. A gente acaba sendo afetados por outras questões. Este processo é um desafio. As DCNs tentaram resolver, mas deixaram algumas lacunas. O que a sociedade constrói tem um <i>gap</i> entre o que a academia vai construindo (c6).
	Aas reuniões para descontração têm pouca adesão, mas há grupos de informalidade <i>on-line</i> para dar leveza diante do cenário de complexidade em que vivemos (c11).
	A relação mais desafiadora é com os pares e com a instituição; com os alunos é mais tranquilo. Recebe por 8h para o trabalho de coordenação, o que varia de acordo com o número de alunos. A gente gasta muito mais que isso. Faz observação a questões relacionadas aos professores (plano de aula, correção de atividades no horário de aula, de notas, a comparações do tempo geracional), o que gera descontentamento e indisposição. Muitos não entendem que esta geração é diferente, que inspira cuidado e leva o professor a agir de maneira a lhe dar autonomia. Enquanto coordenador, aconselho, mas é o professor quem decide (c12).
	Senti apoio de algumas poucas. O cargo de chefia não é algo que as pessoas almejam, é algo que tem de ser feito. Pensar quem é que vai estar na vez para ocupar essas posições e quando chega este momento é meio que existe algo implícito tipo “se vire aí”. Pessoas que estavam em cargo de chefia ou q já passaram não se importaram em ajudar. Como leciono na pós-graduação e atuo com projetos de pesquisa e de extensão, solicitei ajuda numa reunião e obtive como resposta um silêncio coletivo. Quem me socorreu foi uma colega que estava passando por problemas de saúde na família; então, é uma realidade bem dramática (c13).
	A gente se reúne no ambiente de trabalho quando se encontra, pois não há uma prática fora das reuniões formais (uma reunião mensal da coordenação, do NDE/frequência nos últimos tempos/semanal) e por e-mail nos comunicamos. Temos contato permanente diante das formalidades dos cursos; há encontros esporádicos entre alguns (c15).
	A gente tem um grupo de professores diferenciado, relativamente novo que tem muita afinidade com os alunos (boa parte vive no internato. Na coordenação, há horas atribuídas ao burocrático e às questões pedagógicas de acompanhamento dos alunos. Apenas 40% de alunos são da confissão religiosa da IES, vindos de muitos lugares (alguns residem no internato oferecido pela instituição), assim como a maioria dos docentes não são desta confissão (c17).

	Há vários tipos de relacionamentos; alguns mais colaboradores e sempre prontos a trocar ideias, principalmente, os membros do colegiado; há relação que demanda ações; outros que procuram orientação para questões não previstas, o que gera angústia, pois ainda não há como resolver. Temos autonomia dos professores, mas a liberdade e a autonomia envolvem outras possibilidades; vem procurar dividir a responsabilidade, para a coordenação não resolver isso sozinha (decisão x consequências). Os mesmos professores podem estar em lugares diferentes neste diálogo, atuarem de maneira diferente neste processo (c21).
	Sou meio q conciliadora, com diálogo. Tenho tido muita colaboração, muita compreensão dos colegas, pois como sou do diálogo, eu não sou dos processos burocráticos. Chamo para dialogar sobre como resolver a situação antes de apelar para a resolução que diz tal coisa; ao invés de ficar institucionalizando demais, deixo as coisas fluírem. Na coordenação também tento que resolver conflitos entre professores e alunos conversando, chamando para um cafezinho. As pessoas estão carentes, então, a conversa só do fato de falar e ser ouvida, já resolve alguma coisa (c23).

<b>Extensão como intervenção</b>	
<b>Itinerário de Justiça Social</b>	Acompanhamos as discussões da Abej sobre a curricularização, embora tenhamos nos voltado para a transformação do território com resultados significativos: projeto de educação midiática nas escolas com oficinas sobre desinformação, cultura midiática e cyberbullying (c3).
	Implantadas em 2023, as diretrizes extensionistas são contempladas em dois grandes projetos (agência de notícias e de publicidade) e de um conjunto de disciplinas com atenção à discriminação racial, inserção da mulher no mercado de trabalho e à prestação de serviços à comunidade e a ONGs. Os cursos apresentam forte relação com a comunidade e estar mais preocupação com a formação do ser humano que do profissional técnico, buscando desenvolver sua sensibilidade para as questões sociais e responsabilidade social (c4).
	A instituição tem programa com vagas sobressalientes para indígenas e quilombolas, porém muitos deles preferem cursos na área de saúde para atender seu povo (o curso já teve dois alunos da etnia Xavante). Como estar próximo de seu território, tem chegado lá com projetos de extensão, principalmente, em produção audiovisual para que eles se apropriem da linguagem para a produção (cultura, rituais), também com oficinas em parceria com a Funai. As demais ações extensionistas (blog, agência, jornal, núcleo de produção digital, revista) geram impacto social e ambiental, estreitam relações com escolas e com os profissionais da imprensa local (não profissionalizada, mas que ao receber egressos veem sua qualidade ética se destacar). Nossa tradição é de atuar como intervenção indo ao território e às comunidades como expressão do exercício do papel do jornalista na produção de informação mais qualificada (c6).
	Nossa experiência em cidade pequena levou o curso a estreitar relações com a comunidade do entorno para sua produção extensionista como um todo, também abrangendo os marginalizados. Quando articulamos ensino, pesquisa e extensão numa aula de campo a uma aldeia indígena, por exemplo, estamos praticando um jornalismo diferenciado em que percebe um posicionamento diferente. A extensão é uma forma de abrir as portas, e os olhos de professores, estudantes, da sociedade, e contribuiu muito para o ensino em jornalismo (c7).
	O curso foi pensado para responder à região socioeconômica e cultural da cidade nos estados em que se encontram, aos veículos e aos profissionais (c8).
	A gente tem um trabalho (jornal/site/áudio) para divulgar as coisas da comunidade, amparada pela disciplina de webjornalismo. Estamos estudando mecanismo de como trabalhar a extensão nas disciplinas teóricas (as laboratoriais já contam) e integrar mais os movimentos sociais (c10).
	A gente tenta criar a consciência de que seu trabalho influencia o contexto social das pessoas por meio de uma intervenção que aborde determinados assuntos, se posicione, faça denúncias, tenha consciência para a questão da igualdade de gênero, etnias e desperte a consciência (c12).
	A gente trabalha muito no viés da extensão com cinco projetos em atividades que agrega a participação dos alunos e interface com a pesquisa (nosso aluno tem essa experiência, oportunidade desde o primeiro ano do curso). Jornalismo se volta para o foco dos direitos humanos, a partir também de disciplinas que discutem políticas públicas e realidade local (c13).
<b>Itinerário de Justiça</b>	A curricularização da extensão vem discutindo em todas as ações, mas principalmente, na disciplina de jornalismo comunitário que leva a trabalhar com as comunidades. Durante muito tempo foi “para” as

	comunidades, mas existem ações que realizam “com” que visam a apropriação pelos sujeitos em escolas. Entretanto, quem está na gestão acaba saindo prejudicado nestas ações devido às demandas do cargo, de comissões, entre outras (c14).
	A curricularização está prevista em disciplinas e em um componente de 60h (IES Cidadã) com atividades diversas para contribuir com a população mais vulnerável. Temos uma pegada de desenvolver atividades de cidadanias com as pessoas, culturais, sociais, educativas (c15).
	Tudo o que os alunos produzem no curso tem uma pegada extensionista, pois são produtos voltados para a cidade e região em que eles estão inseridos (projetos semestrais desde os primeiros semestres; agência de notícias, revista e coberturas foco em aspectos sociais e políticos; pensa nos processos de como produzir e distribuir para fazer chegar à comunidade). A gente tem alcance que ultrapassa as imediações do espaço universitário. Do fazer especificamente, a comunidade ainda não participou; apenas contribui com informações (c17).
	Para aplicação dos 10% da carga horária tivemos redução de disciplinas; e organização de disciplinas mistas (disciplinas e extensão, sendo que o aluno precisa escolher como quer aproveitá-la). Os alunos podem fazer extensão em qualquer unidade da universidade. Em atividades com 90 ou 120 horas, logo eles complementam a creditação, sendo orientados a realizá-las nos primeiros anos do curso, pois vamos acompanhando seu currículo. Temos uma coordenação de extensão pois as ações transcendem à coordenação, ao curso (c20).
	Nosso curso tem uma tradição extensionista desde o início (Reuni), por isso a curricularização surgiu de maneira ambígua. As disciplinas não eram apontadas para a extensão, mas elas desembocavam na extensão de diversas maneiras com atividades desenvolvidas em conjunto. Com a resolução, reorganizamos o currículo para contemplar o que já era nossa prática e articular como disciplinas para que os alunos não se afastassem dos projetos de extensão em que foram colocadas 240 horas em disciplinas laboratoriais e 60h em projetos (c21).
	Com o jornalismo cidadão e a educomunicação percebi que a relação social leva para a questão social, o que vem sendo trabalhado desde o primeiro semestre com os alunos com a disciplina Comunicação e Educação. Este eixo social é o eixo do jornalismo. Na minha pesquisa entrevistei alguns que estavam se formando e carregavam na memória os projetos que havia feito nesta disciplina, levando à frente até metade do curso (ouvir o outro), mas com o atropelo de outras disciplinas e estágio, foram deixando esta prática para retomar depois. A educomunicação pode ser uma prática para o ensino de jornalismo, para a formação de qualquer formação, tendo um viés crítico e cidadão. Agora na reestruturação do PPC, estamos buscando esta identidade para o curso, pois o jornalismo é acima de tudo educar. Quando os alunos absorvem as ideias de Paulo Freire, ficam encantados, principalmente com “Comunicação ou Extensão”, pois eles aplicam esse processo dialógico com as fontes. Alguns professores do curso praticam esta postura; outros demonstram estranhamento no início, mas depois estão orientando trabalhos na horizontalidade. A gente vem mostrando que o jornalismo é educacional, é jornalismo cidadão (c23).

<b>Pluralidade</b>	
Itinerário de Justiça Social	A gente tem a perspectiva da valorização do aluno, do aprendizado. O curso tem recebido alunos PCD (cego, cadeirante, auditiva, autista, Boudelaine) e procurado atender com o apoio da central de acessibilidade da IES. No remoto, o trabalho continuou, embora haja algum professor intransigente que não considera a pedagogia de PF de avaliar processos e não só de nota (c2).
	O efeito das políticas de ações afirmativas trouxe mudanças demográficas e socioeconômicas nos cursos superiores: fonte de demandas de mudanças, de conflitos positivos, de questões ainda não contempladas. Isto faz com que os estudantes reposicionem suas questões e a IES, a suas decisões (c9).
	A partir do grupo de pesquisa, desenvolvemos atividades nas comunidades, com metodologias antirracistas e apoio da Unesco (c10).
Itinerário de Justiça Social	Estamos aprendendo a pluralidade na prática pelas cotas (PCD, indígena, transgêneros) a sair da nossa zona de conforto para entender o universo deles. Paulo Freire é inspiração para romper com a transferência do saber, vivenciar trocas de saberes, aventurar-se com criatividade. Hoje, a nova geração tem chegado muito frágil, adoecidos... (c14).
	A IES tem um setor para dar apoio ao PCD, à violência para dar apoio pedagógico e realizar trabalho de intervenção. Tivemos um aluno com autismo (c12).



	Estão chegando estudantes com deficiência (autismo) e a instituição tem se preocupado com a educação inclusiva para proporcionar inclusão e cuidado a partir do núcleo de inclusão da universidade (c15).
	Já tivemos alunos cego, autista e outros tipos de deficiências com menor grau. Hoje temos um departamento com um professor que atende estes alunos e trabalha junto com os professores, mas no início do curso buscamos apoio do Instituto Dorina Nowill para aprender a trabalhar com o aluno cego, pois ele não usava bengala (ele passou por capacitação para ser mais autônomo utilizando este instrumento) nem a linguagem braile, apenas softwares de leitura. Os professores foram capacitados para converter seu material para que o software fizesse a leitura à medida que o aluno ia progredindo no curso. Hoje ele é ativista nas questões de cegueira. É por meio da educação que a gente consegue o comprometimento, o reconhecimento para que o aluno consiga perceber sua condição de cidadania e assumir uma posição perante o mundo, o que é estimulado pela discussão de temas transversais nas disciplinas. É muito difícil lidar com esta geração que nasceu com a Internet, então é importante trazer temas, desafios e questionamentos ligados ao universo deles (c18).
	A IES tem um setor psicopedagógico para atender alunos com deficiências (temos no curso estudantes com deficiência/mobilidade, intelectual). Muitos não apresentam laudo, o que dificulta o atendimento, pois não somos profissionais especializados para avaliar isto: levamos para o NDE, pois eles estão chegando, e não estamos sabendo como lidar. Embora, nosso plano de acessibilidade pedagógica preveja possibilidades, não estamos preparados para isso. Herdei, de um professor que se aposentou, a disciplina de comunicação popular que traz questões dialógicas; depois uma outra colega trouxe uma visão social e humanitária ligada à Paulo Freire. Como a maioria não tem muita esta questão de Paulo Freire e interdisciplinar, eu proponho, eu explico e faço conexões e meus pares segue na interdisciplinaridade (c19).

### Processo dialógico

Itinerário de Educomunicação Socioambiental	A utopia freireana é a utopia da experiência, da troca. Para alcançar a autonomia do aluno; é preciso um passo de cada vez, deixá-los resolver a partir dos seus erros; fazê-los compreender que seu trabalho não estava adequado para um dez, pois há espaço para melhorar. Há parceria com o Colegiado de Curso, boas relações com os membros e o grupo de professores; com a pandemia, as confraternizações diminuíram com a migração das reuniões para o virtual (c1).
	Mesmo com o cenário de negacionismo instalado na sociedade, os estudantes se mostraram bem participativos no curso e na valorização da profissão. Angustio-me com a falta de reflexão e futuro da profissão, pois alguns compreenderam que o remoto é melhor, ignorando questões que precarizam o ensino e falta de abertura para o diálogo, além do cansaço com a infinidade de reuniões remotas (c2).
	A questão da pedagogia humanista de Paulo Freire é mais natural do que a gente pensa, pois você está formando o futuro jornalista, pensando no mercado de trabalho, na demanda da comunidade por informação. É algo que se faz no processo de humanização (no ouvir) e na troca de saberes. É um espaço de diálogo para discutir questões epistemológicas articulado ao social e ao bom jornalismo. No processo dialógico, a formação do jornalista ganha empoderamento para pensar o saber-fazer, aproveitar os erros para aprender, para conhecer e se dar a conhecer (c7).
	A proposta da universidade ao abrir um programa de extensão precisa ser a ida aos territórios, às comunidades. A nossa bandeira educomunicação possibilita aos professores se envolverem com comunidades quilombolas, rurais, de agricultores, de educação no campo. A extensão só funciona se for com a inter-relação com a comunidade (c8).
	Numa perspectiva dialógica, as atividades do grupo de pesquisa (cinema) que eram presenciais, passaram a ser oferecidas on-line. De maneira geral, o curso consegue chegar a práticas transformadoras pela extensão com a comunidade externa: grupo PET/tutorial que faz eventos/mostras; agência de notícias que engaja na publicação com prática jornalística; agência arte-cultura. Percebemos as práticas dos docentes alinhadas com as propostas de PF devido à simbiose na instituição com esta incorporação (c9).
	Há pessoas que tem esse perfil de ser aberto e usar as críticas para repensar, entender para uma mudança de posição. Mas há outros com o perfil oposto que entendem a crítica como provocação, agressão, levam para o lado pessoal (c13).

### Ecossistema comunicativo

Itinerário de Educomunicação Socioambiental	<p>Falar é fácil; o diálogo é complexo quando envolve sujeitos complexos, com suas histórias, suas práticas pedagógicas e suas complexidades – o professor lembro de uma disciplina educomunicativa em sua instituição anterior que foi desafiador para a compreensão da utopia inerente ao ecossistema comunicativo no âmbito da Educomunicação (c11).</p>
	<p>A perspectiva de Paulo Freire é o coração porque o aluno no seu percurso é um agente importante. Existe uma troca, um diálogo com o professor o tempo todo, sendo que este não pode ser o detentor do conhecimento, pois assim todos ganham com a experiência de vida do aluno. Na educação, o diálogo possibilita a construção entre estes sujeitos no mesmo plano. Nosso corpo docente trabalha afinado com esta perspectiva e os alunos se tornam bem participativos (c18).</p>
	<p>Com a pedagogia humanista e libertadora de PF vivenciamos a perspectiva dialógica. O dialogismo de PF está muito próximo da comunicação, pois envolve uma formação de maneira dialogal, não apenas para ensinar. Mesmo que estuda PF acaba transmitindo ao invés de dialogar. Temos essa orientação, mas ela não vai ser colocada em prática integralmente (21).</p>
	<p>Muitas vezes ficamos agarrados ao trabalho formal, esquecendo do saber prático e dialógico de Paulo Freire para realizar um ensino participante, com diálogo, integrando a pesquisa para que o estudante se perceba um sujeito histórico que precisa olhar o tempo do jornalismo (que não apenas cronológico) em vista da transformação social (c 22).</p>
	<p>Desafio grande na educação. Converso muito com minha parceira de pesquisa (pedagoga). A gente está num sistema tão engessado de tempo, de curricularização, mercadológico, de cumprir as coisas q precisam ser cumpridas. Enquanto o tempo de cada aluno é diferente, o tempo institucional acadêmico é igual pra todo mundo (tempo das aulas; a avaliação; fechar diários, cumprir prazos). Como lidar com estes tempos diferenciados na formação jornalística? Sendo uma professora mais humanista e dialógica, que não deixa que os limites burocráticos institucionais afetem os diferentes contextos (c23).</p>
	<p>Tanto a disciplina eletiva de Jornalismo local, hiperlocal e transnacional quanto o centro experimental de jornalismo (portal e oficinas) discutem e trazem ações locais. Este centro funciona no contraturno até o quarto semestre com disciplinas, oficinas, agências de comunicação corporativa que atende a ONGs ou startaps com plano de comunicação, pois muitos precisam de visibilidade e de planejamento comunicacional; e com cobertura local; sempre com supervisão de um professor. A partir do quinto semestre, as aulas acontecem à noite pois é o momento em que os alunos ingressam no estágio (c18).</p>
	<p>Temos uma variedade de posicionamentos. Alunos chegam percebendo o curso de maneira mercadológica; depois com a discussão teórica, vão percebendo que a coisa não é tão simples (fazer matéria para um formato). Obstáculos dentro das redações jornalísticas. Quando alguém é muito criticado pela mídia, é porque está incomodando os grandes interesses. Que os alunos saibam fazer uma mediação do texto. O jornalista tem a responsabilidade de discutir a realidade, não apenas fazer descrição de fatos (c22).</p>

## APÊNDICE E – Trilhas de saberes para ecossistemas formativos jornalísticos

As seis Trilhas de Saberes aqui propostas são parte integrante da tese “Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras (2021-2024)”, desenvolvido no sexto capítulo que tratam sobre os itinerários para os ecossistemas formativos jornalísticos que são construídos com indicadores educacionais que foram ressignificados com a ação dialógica e as mediações do mapa das mutações contemporâneas: ação de diálogo-identidades-união; gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração; participações de protagonismo-cidadania-organização; e novas relações-redes-síntesecultural (MELLO, 2016; FREIRE, 2018a; MARTÍN-BARBERO, 2014a). Estes roteiros formativos podem ser adaptados a qualquer espaço formativo. Sua proposta metodológica se constitui na perspectiva ver-julgar-agir-conviver, numa alusão ao método ver-jugar-agir<sup>97</sup> utilizado nas décadas de 1970-90. Ao inserir a dimensão da convivência, marcamos o lugar dos sujeitos dialógicos em sua corresponsabilidade com a saúde do espaço formativo.

Conforme delineado nos itinerários (ver Figura 8), cada trilha tem um percurso acionado a partir de quatro programas mobilizados por duas áreas de intervenção da Educomunicação: ação mediadora (gestão da comunicação/mediação tecnológica), práxis reflexiva (educação para comunicação/reflexão epistemológica), vivência holística (comunicação transcendental/ educação para a ecologia integral); e protagonismo (produção midiática/expressão comunicativa). Estes programas são pensados a partir das temáticas extensionistas, sendo o tema da comunicação atravessa todos eles que se integra com os temas da educação e da cultura para pensar ações no itinerário de educação inclusiva; com os temas dos direitos humanos e do trabalho para o itinerário de justiça social; e com os temas da saúde, do meio ambiente e da tecnologia e produção para o itinerário de educomunicação socioambiental. Cada proposição passa pelo planejamento e avaliação dialógicos (PADILHA, 2017; ROMÃO, 2011), pela sistematização de experiências (JARA, 2006), pelo diálogo em redes de convivência (BOHM, 2005) e pela educação como ato de intervenção no mundo e de metamorfose (FREIRE, 2018b; NOVOA, 2023).

### **O diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos**

**Itinerário:** Educação inclusiva

**Temáticas da extensão:** comunicação, educação e cultura

ODS: 3, 4, 5, 11, 13, 14, 15

Com a trilha de saberes “O diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos”, os atores envolvidos no processo formativo, o Itinerário de Educação Inclusiva se volta para o espaço da formação, buscando lapidar as relações interpessoais entre docentes, estudantes e comunidade interna para estabelecer um clima pedagógico-democrático pautado em relação dialógicas. Esta vivência interior possibilita que, quando em atuação no território externo ao espaço universitário, as competências adquiridas se expressem em atitudes de respeito e de alteridade nos territórios.

De acordo como os ODS, é urgente que sujeitos, instituições e organizações proponham ações garantir uma educação qualidade (ODS 3), a saúde e bem-estar (ODS 4), a igualdade de gênero (ODS 5), a existência de cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11), a defesa da vida na água e na terra (ODS 13 e 14) e enfrente a mudança global do clima (ODS 15). É este o cenário que os cursos têm para

<sup>97</sup> 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.

se debruçar em sua proposição extensionista a partir deste itinerário e propor ações voltadas à educação, à cultura e à comunicação com estratégias jornalísticas.

### **A dimensão do VER – assistir, ouvir...**

O que significa? Ver e enxergar são sinônimos? De acordo com os dicionários, 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”. É com esta perspectiva que adentramos na dimensão do ver desta Trilha de Saberes.

Aqui a ideia é levar cada sujeito do ecossistema formativo jornalístico a se indagar sobre o que vê e o que enxerga no espaço formativo. Não há necessidade de encontros específicos para aplicar esta trilha. Exige-se leitura dela para compreender-se, compreender a ambiência do curso e as relações que são vivenciadas em seu interior. Cada professor, assim como o coordenador, pode fazer uso deste saber para que sua disciplina e as ações que nela são emanadas ampliem esta vivência. Em caso de momento formativo em uma reunião pedagógica ou com os atores que estão elaborando um programa de extensão, o assunto pode ser discutido a partir de questões como:

- 1) Como vemos o nosso ecossistema formativo jornalístico?
- 2) Qual seu estágio na dimensão dialógica?
- 3) Qual sua abrangência quanto à perspectiva cidadã?
- 4) Consideramos os múltiplos territórios que transitamos cotidianamente?
- 5) Quando conversamos, surgem pressupostos e opiniões que impedem avanço?
- 6) O que nos leva a perceber que oferecemos uma educação de qualidade?
- 7) A saúde e bem-estar de todos está assegurada?
- 8) Nossa atuação demonstra que estamos no que se convencionou denominar por comunidades e cidades sustentáveis?
- 9) A igualdade de gênero é algo que sobressai em nosso meio?
- 10) O que mostra que defendemos a vida e o planeta?
- 11) Há no curso iniciativas para reverter ou denunciar a questão climática?
- 12) Outras questões...

### **A dimensão do JULGAR – refletir, pensar...**

A compreensão do diálogo nos ecossistemas formativos jornalísticos pode ser facilitada com a proposta de David Bohm (2005), pois ele faz um diagnóstico poderoso sobre as condições ou não para que o diálogo aconteça num grupo. Ele defende a necessidade da propriocepção para que cada pessoa se perceba em suas necessidades, instintos, intenções e emaranhado de ações, assim como ajude a perceber quando 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. (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 (p. 65).

No diálogo não buscamos o convencimento e a persuasão (...). Se todos compartilharmos um significado comum, participaremos juntos (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. (p. 67)

Se um indivíduo puder manter juntos em sua mente todos os significados, estará em atitude de diálogo (p. 69).

A educação dialógica de Paulo Freire, principalmente, em *Pedagogia da Autonomia*, discutida no segundo capítulo da tese, é uma mola propulsora para refletir sobre as exigências para ensinar no processo de ensino-aprendizagem e para 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 interior dos espaços), temos condições de decidir se queremos agir da forma que estamos acostumados ou se colocamos 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 neste percurso, pois aprendemos com o mestre a rever nossos posicionamentos com autoridade e com a consciência do inacabado, inaugurando um processo de “*suleamento*” revigorante.

Neste momento, os quatro programas educacionais são propostos para ampliar, construir ou revigorar as relações dialógicas nos ecossistemas formativos jornalísticos por meio de ações que tratem de temática da comunicação, da educação e da cultura:

*Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica.* Estas duas áreas de intervenção no ecossistema formativo garante uma mediação atenta às condições de todos os sujeitos envolvidos a terem seu espaço de fala garantido, assim como suas necessidades humanas. Esta mediação ainda assegura que os recursos tecnológicos e comunicativos presentes no espaço estejam a serviço de todos.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* No trajeto desta trilha, o processo reflexivo em torno do diálogo ficou mais no âmbito das relações interpessoais. Entretanto, com este programa é possível perceber padrões arraigados que foram consolidados como valores culturais em nós e que se sobrepõem nos momentos de interação. O mediador dialógico saberá leva o grupo à discussão para apreender e arejar estes pressupostos.

*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, muitas vezes, mesclada com sua crença religiosa. Com uma mediação dialógica, a pluridiversidade e a pluralidade de sujeitos se expressa na convivência da multiterritorialidade de cada ser e no respeito e cuidado à casa comum (o curso, o planeta).

*Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática.* Com suas trajetórias acolhidas, os sujeitos se sentem à vontade para criar, para se exercitarem, para pronunciar e fazer outros pronunciamentos em seus processos dialógicos. De um possível estranhamento inicial, aos poucos, todos vão se sentindo sujeitos inacabados, não como constatação, mas como possibilidade para se tornar um sujeito empoderado em constantes pronunciamentos, a cada nova demanda.

### **A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...**

Neste quarto estágio, as pessoas envolvidas no ecossistema formativo jornalístico que já tomaram consciência de si e da coletividade, podem optar por ressignificar as relações ou não no seu interior. Neste processo coletivo, as decisões são planejadas, revisadas e melhoradas.

## **Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender**

**Itinerário:** Educação inclusiva

**Temáticas da extensão:** comunicação, educação e cultura

**ODS:** 3, 4, 5, 11, 13, 14, 15

Com a trilha de saberes “Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender” no Itinerário de Educação Inclusiva, os atores sociais envolvidos no ecossistema formativo jornalístico vão aprendendo

a planejar suas ações, de maneira a aprender com elas ao longo e ao final do processo no sentido de saber “por que aconteceu isto e não aquilo”, conforme Oscar Jara.

De acordo como os ODS, é urgente que sujeitos, instituições e organizações proponham ações garantir uma educação qualidade (ODS 3), a saúde e bem-estar (ODS 4), a igualdade de gênero (ODS 5), a existência de cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11), a defesa da vida na água e na terra (ODS 13 e 14) e enfrente a mudança global do clima (ODS 15). É este o cenário que os cursos têm para se debruçar em sua proposição extensionista a partir deste itinerário e propor ações voltadas à educação, à cultura e à comunicação com estratégias jornalísticas.

#### **A dimensão do VER – assistir, ouvir...**

O planejamento das ações pelos sujeitos para o ecossistema formativo ou para o lugar geográfico de sua inserção, a dimensão do ver precisa estar presente para que suas demandas sejam atendidas. Para um itinerário que se proponha a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, o olhar precisa se voltar para as condições dos sujeitos envolvidos a fim de que o saber-fazer seja um conviver-aprendendo. Então, num primeiro momento é pensar em questões como:

1. Como os diferentes estão sendo diferentes no ecossistema formativo?
2. Como incorporar diferentes saberes nas ações extensionistas que propomos?
3. Fazemos coisas para ou com o território?
4. Como incluir os sujeitos do lugar em nossas ações?
5. Como pensar num planejamento que já preveja sua sistematização?
6. O conviver-aprender coloca o curso e seus atores em situação de diálogo e de respeito o diferente?
7. As ações do curso têm contribuído para uma cidade sustentável?

#### **A dimensão do JULGAR – refletir, pensar...**

Conforme Jara (2006, p. 22), a sistematização é uma oportunidade para aprender sobre aquela experiência aplicada, por isto ele compreende este processo como metodologia dialética que cruza elementos teóricos e práticos na apropriação da experiência vivida como intuito de compartilhá-la com outros. A sistematização constitui-se de dois momentos. Como processo que é realizado durante a reflexão dos participantes com seus múltiplos olhares e como produto que é gerado desta prática expressando-se em múltiplas aprendizagens a serem comunicadas.

Em sua concepção, a sistematização permite incentivar um diálogo entre saberes (o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos), levando as experiências de todos se converterem “na fonte mais importante de aprendizagem teórico-prática que temos” (Ibidem, 2006, p. 37). Por sua dialeticidade, as contradições vão sendo compreendidas como tensões, não como obstáculos, o que possibilita encontrar caminhos na responsabilidade coletiva e como uma interpretação crítica do processo vivido (p. 88).

#### **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, pois não se concentra em medir resultados obtidos nem num exercício teórico para compreender e explicar fenômenos e contradições. Com esta concepção, ações extensionistas e demais práticas dos cursos podem ser pensadas na perspectiva da experiência vivida nos quatro programas de intervenção propostos no que concerne às temáticas extensionistas de comunicação, educação e cultura.

*Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica.* Quaisquer ações que partam da comunicação, da educação e da cultura envolve uma gestão compartilhada e mediação tecnológica como dimensão estratégica da cultura, não apenas como aparato tecnológico. Neste sentido, ao pensar em ações para o território, é preciso incluir os saberes dos agentes locais, pois estes é que conhecem sua realidade e são representantes qualificados para apresentar as demandas da comunidade. Seja uma produção envolvendo audiovisual, mídia sonora ou internet, há que se colocar o saber-fazer jornalístico, não como ponto de partida, mas como apoio para sua realização. O processo de sistematização (oral e escrito) fecunda o “sulear” pretendido desta ação mediadora.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* Do planejar ao executar, a reflexão crítica precisa perpassar o processo para que os sujeitos estejam cientes de sua incompletude e do aprendizado que terão com os sujeitos dos territórios acionados. Cientes de que as técnicas que sabe (que aprendeu no ecossistema formativo) é um saber que pode 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 seu 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 com os quais interagem, os atores do ecossistema formativo se abrem aos saberes destes sujeitos, compreendendo que muitos destes 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 e audiovisuais. A pauta, por exemplo, é um aprendizado dialógico que pode alterar completamente o rumo da abordagem. A sistematização da vivência holística enriquece a autoestima e fortalece posicionamentos.

*Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática.* Pela apropriação das técnicas jornalísticas, de produção audiovisual, de estratégias comunicacionais, os sujeitos se sentem empoderados 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 conduz a 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 que, por isso, são cidadãs e portadoras de transformação. Com isto, estamos vivenciando a pedagogia dialógica de Paulo Freire e as perspectivas das pedagogias emergentes no âmbito da decolonialidade que valoriza e deixa vir à tona os saberes negados.

### **Participação e Colaboração, caminhos de libertação**

**Itinerário:** Justiça Social

**Temáticas da extensão:** comunicação, direitos humanos e trabalho

ODS 1, 2,5, 8, 9, 10, 11, 15 e 16

Com a trilha de saberes “Participação e Colaboração, caminhos de libertação” no Itinerário de Justiça Social, as ações do ecossistema formativo jornalístico se tornam visíveis no território usado, no território educativo e nos territórios vulneráveis, suscitando demandas para a pronúncia do mundo dos sujeitos envolvidos. Com este panorama, as ações pensadas a partir da comunicação se voltam as temáticas extensionistas dos direitos humanos e do trabalho, a serem planejadas e sistematização.

Territórios vulneráveis são aqueles que mais demanda aos agentes universitários por ações que tragam estratégias comunicacionais voltadas para a erradicação da pobreza (ODS 1), o fortalecimento da agricultura sustentável (ODS 2), que acabe com a fome (ODS 5), amplie a igualdade de gênero (ODS 8), dê visibilidade ao trabalho e crescimento econômico sustentável (ODS 9), reduza as desigualdades (ODS 9), que torne as cidades e comunidades mais sustentáveis (ODS 11), que possibilite cuidado à vida terrestre (ODS 15) e culmine com ações de paz e justiça em sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16).

#### **A dimensão do VER – assistir, ouvir...**

Na dimensão do ver, 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 que ali estão sendo cidadãs de fato, isto é, se o lugar está dando a elas condições para viverem plenamente em seus direitos e elas 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 a seus cidadãos.

Antes da proposição de ações neste itinerário, é preciso identificar se o lugar está ou não contemplado com ações de direitos humanos e do trabalho na perspectiva comunicacional. Faz-se necessário pesquisar como as pessoas se informam quando a estes serviços, se há brechas para novas proposições e qual seria sua intencionalidade. Antes, porém, é preciso sondar:

1. Qual o panorama da pobreza e fome no local e região?
2. Há iniciativas de combate à pobreza e fome?
3. Há iniciativas de agricultura sustentável?
4. Como está a questão da igualdade de gênero no contexto em que estamos inseridos?
5. Há situações voltadas à paz, justiça?
6. Há iniciativas que potencialize as estratégias comunicacionais para resolver estes dilemas?

#### **A dimensão do JULGAR – refletir, pensar...**

Para refletir e julgar esta realidade, trazemos os autores fundantes da tese para “sulear” este processo. Milton Santos é um geógrafo que observa como os sujeitos se apropriam das esferas técnica e emocional, ajudam na ressignificação dos lugares, assim como leva à percepção de que as perversidades da globalização instigam formas de resistência que levam ao levante dos atores para romper com a exclusão geográfica e socioeconômica e a reinventar possibilidades de futuro. Com Martín-Barbero, o sensório atual vai sendo desnudado a partir da lógica do interesse comum que requer a participação das pessoas das comunidades nas decisões que afetam suas vidas como expressão cultural, no fomento de redes e na proposição de mapas-projetos para discutir o que seja importante para o grupo envolvido. Em Paulo Freire, 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). Desta forma, os sujeitos se unem para vencer os problemas de sua realidade, ao mesmo tempo em que resistem a todo tipo de invasão cultural que acheque em seu seio.

#### **A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar...**

Para proposição de ações comunicacionais voltadas aos direitos humanos e ao trabalho, há que se atentar para a configuração dos programas interventivos em sua:

*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. Neste sentido, os egressos não vão dialogar com suas fontes no território, vamos vivenciar um processo de participação dialógica para melhorar sua pauta que recebe múltiplos olhares e, dependendo da situação, aquela fonte é elevada à condição de coautora da sua produção final.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* Ao olhar para os direitos humanos negados no território e as formas de participação e de colaboração que estão latentes no lugar, os egressos e os professores podem ampliar estas formas com estratégias comunicacionais que valorizem suas iniciativas e lhes deem condições terem seus próprios canais de comunicação para dizer sua palavra, quando e como quiserem.

*Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral.* Os conhecimentos e vivências da comunidade quanto a seus saberes ancestrais, religiosos e de respeito com o universo se tornam estratégias para uma formação jornalística aberta aos sinais que estão dispostos no território. Acompanhando as mudanças climáticas, as ações propositivas nesta trilha de saberes convocam para uma mudança ousada.

*Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática.* Aqui as proposições extensionistas precisavam promover iniciativas que levem os sujeitos do local a se expressarem para a pronúncia do seu mundo e da sua realidade com o intuito de transformá-la. Por este motivo, cada



atividade precisar dar condições de apropriação a estes atores para que eles aprendam as técnicas necessárias para que sejam utilizadas, 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 (egressos e professores) estabelecem uma rede de convivência com a realidade local, dando a oportunidade aos habitantes do lugar de crescerem em autoestima, empoderamento e bem-estar social individual e coletivo.

### **Redes de visibilidade e de cidadania**

**Itinerário:** Justiça Social

**Temáticas da extensão:** comunicação, direitos humanos e trabalho

ODS 1, 2,5, 8, 9, 10, 11, 15 e 16

Com a trilha de saberes “Redes de visibilidade e de cidadania” no Itinerário de Justiça Social, os cursos têm a possibilidade de desenvolver jornalísticas e de comunicação que levem os sujeitos dos lugares a se apropriarem do fazer-saber-comunicacional/jornalístico em benefício da coletividade. Tendo a comunicação como um direito humano fundamental, os sujeitos atuam em vista da pronúncia do mundo para a transformação da realidade socioeconômica, muitas vezes, injusta, sem dar condições de uma vida digna aos habitantes. Contexto que levam a planejar as ações, assim como a sistematizá-las como percurso de aprendizagem, nas temáticas da extensão próprias deste indicador (direitos humanos, trabalho e comunicação).

Territórios vulneráveis são aqueles que mais demanda aos agentes universitários por ações que tragam estratégias comunicacionais voltadas para a erradicação da pobreza (ODS 1), o fortalecimento da agricultura sustentável (ODS 2), que acabe com a fome (ODS 5), amplie a igualdade de gênero (ODS 8), dê visibilidade ao trabalho e crescimento econômico sustentável (ODS 9), reduza as desigualdades (ODS 9), que torne as cidades e comunidades mais sustentáveis (ODS 11), que possibilite cuidado à vida terrestre (ODS 15) e culmine com ações de paz e justiça em sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16).

#### **A dimensão do VER – assistir, ouvir...**

Nesta dimensão, os ODS são as lentes que possibilitam enxergar territórios vulneráveis e a condição dos cidadãos naquele lugar (são de fato cidadãos? Ou a eles são negados os direitos fundamentais?). Por este motivo, as ações precisam ser planejadas de acordo com a realidade local e envolver todo o ecossistema formativo jornalístico (as disciplinas teóricas, laboratoriais e práticas) para saber como uma ação conjunta seria mais significativa e transformadora. Algumas das questões para ver e enxergar a realidade podem ser:

1. Qual o panorama da pobreza e fome no local e região?
2. Há iniciativas de combate à pobreza e fome?
3. Há iniciativas de agricultura sustentável?
4. Como está a questão da igualdade de gênero no contexto em que estamos inseridos?
5. Há situações voltadas à paz, justiça?
6. Há iniciativas que potencialize as estratégias para resolver estes dilemas?

#### **A dimensão do JULGAR – refletir, pensar...**

No terceiro capítulo da tese, as mediações das cidadanias e das redes surgem como aquelas que possibilitam visibilidade aos sujeitos dos lugares. Apontamos estas 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 a partir do que ele apontou como

algo ligado ao direito de ser relacional e cooperativo, isto é, possível de existir que equivale a contar socialmente. O direito de informar e ser informado que equivalem a falar e ser escutado e ser visto carregam estratégias de intervenção e de políticas públicas que podem reduzir as desigualdades e ampliar a integração sociocultural em torno de uma produção midiática diferenciada, ativa e cidadã.

O autor ainda pondera que as dinâmicas deste espaço comunicacional suscitam novos modos de vivência que impactam a lógica das fronteiras geográficas e simbólicas, o que reorienta os modos de leitura, de escrita e de produção do conhecimento para a produção coletiva de saberes compartilhados (MARTÍN-BARBERO, 2010b; 2014b; 2011).

### **A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar...**

As estratégias comunicacionais voltadas aos direitos humanos e ao trabalho podem ampliar as redes de visibilidade e de cidadania dos sujeitos em seus contextos geográficos a partir dos programas interventivos:

*Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica.* A mediação dos atores que propõem as ações extensionistas sempre partem da intenção dialógica e abertura aos diferentes contextos e interlocutores. No desenvolvimento de suas propostas, estes atores levam os sujeitos do lugar a vivenciarem o processo de uma gestão compartilhada da comunicação e exercitar-se na mediação tecnológica pela participação e colaboração de todos diante dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* No âmbito deste programa, a reflexão sobre direitos e saberes negados, intensificados na mídia hegemônica, vai se tornando reflexão epistemológica no processo de integração entre prática e teoria. Oficinas, eventos, cursos e projetos são bem-vindos para aprofundar o assunto.

*Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral.* A vivência com os atores do local coloca os atores da instituição em atitude de respeito, mas em alerta diante de situações que podem ferir os direitos de alguns. Isto leva as ações dos cursos a serem pensadas para ajudar o grupo social a perceber quando estão intransigentes e intolerantes com as crenças, atitudes e posturas de membros da comunidade.

*Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática.* Em apropriação social, cultural, midiática e tecnológica, os cidadãos vão se empoderando do saber-fazer com estratégias comunicacionais que traga benefício para a transformação de sua comunidade e grupo.

### **A dimensão do CONVIVER – relacionar-se, respeitar...**

Na convivência, egressos, professores e comunidade revisam pressupostos e opiniões que possam ferir a dignidade humana e aprendem juntos como traçar caminhos para uma vivência harmoniosa na comunidade que leve à visibilidade das ações localizadas.

## **Competências educomunicativas no fazer-saber jornalístico**

**Itinerário:** Educomunicação Socioambiental

**Temáticas da extensão:** comunicação, meio ambiente, saúde, e tecnologia e produção  
ODS: 3, 12, 13, 14 e 15

A trilha de saberes “Competências educomunicativas no fazer-saber jornalístico” do Itinerário de Educomunicação Socioambiental é uma possibilidade para planejar ações, assim como sistematizá-las mais adiante, tendo as temáticas da extensão como ponto de partida: saúde, meio ambiente, tecnologia e produção, e é claro, a comunicação. Um percurso a ser feito com cinco ODS: saúde e bem-estar (ODS 3), consumo e produção responsáveis (ODS 12), mudança global do clima (ODS 13) e defesa da vida na água e na terra (ODS 14 e 15).

Conforme dissemos no sexto capítulo da tese, este itinerário apresenta mais aderência com a prática jornalística, visto que se coloca como caminho para a aplicação dos conhecimentos jornalísticos. Os outros dois indicadores estão na formação humanística, levando o egresso para a sensibilidade ao

social, ao exercício da cidadania e ao fomento de estratégias que ofereçam condições de educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

#### **A dimensão do VER – assistir, ouvir...**

À luz dos referidos ODS, vamos olhar o contexto sociocultural, geográfico e histórico em que o curso está inserido para averiguar como e se o curso de Jornalismo tem contribuído de maneira a reverter alguns dos dilemas sociais apontados pela Agenda 2030. Vamos fazer isso com o apoio dos demais agentes do ecossistema formativo jornalístico (disciplinas, laboratórios, atores, projetos, programas, etc) para identificar o que já é feito:

1. Há ações jornalísticas do curso voltadas à saúde e bem-estar? Há outros promotores destas ações?
2. O curso já realizou alguma ação voltada ao consumo e produção responsável?
3. O que já fizemos contra a mudança global do clima?
4. Contra a escassez ou poluição da água?
5. E em defesa da vida na água e na terra?
6. Quais as competências que dispomos para realizar ações voltadas a estas questões?
7. Já ouvimos falar em competências educomunicativas?

#### **A dimensão do JULGAR – refletir, pensar...**

O jornalista Bruno Ferreira (2022) identificou competências educomunicativas em jornalistas que trabalham no terceiro setor, conforme discutimos no sexto capítulo da tese. Sua articulação parte da dialogia de Paulo Freire e do jornalismo como emancipação social, proposta por Dennis de Oliveira (2017). Em sua argumentação, o “jornalista-edu(comuni)cador(a)” é um profissional capaz de mediar relações e de fortalecer vínculos.

De maneira similar, a professora Christiane Pitanga (2020) percebeu, a partir da análise das práticas educomunicativas realizadas no curso da Universidade Federal de Uberlândia, que a potência do jornalismo cidadão estava inserida nas ações desenvolvidas, avançando em alguns aspectos: a participação e a coautoria dos sujeitos do local nas produções dos estudantes; estes passaram a considerar a dimensão dialógica na sua produção jornalística.

Estas duas experiências sinalizam para a troca de saberes, para o espírito cidadão e para cultura da sensibilidade que se estrutura numa dimensão dialógica com vista a outro tipo de jornalismo. Isto, inclusive, leva o jornalista a tomar posição em relação ao 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 (OLIVEIRA, 2017, p. 202-203).

#### **A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar...**

Os programas interventivos nesta trilha de saberes levam os ecossistemas formativos jornalísticos ao planejamento de ações jornalísticas que possibilitem a pronúncia do mundo por meio de atividades no âmbito jornalístico que levem os sujeitos à pronúncia do mundo:

*Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica.* Com estas duas áreas de intervenção da educomunicação, os atores do curso planejam suas ações a partir das referidas competências educomunicativas que poderíamos resumir como diálogo, abertura e escuta. Somente assim, os saberes comunitários e dos sujeitos do local adentram a perspectiva trazida pelos cursos em igualdade de oportunidades para que estes se apropriem delas.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* As ações propostas neste programa levam a refletir sobre as competências educacionais à luz daquelas apontadas pelas diretrizes curriculares em sintonia com a dialogia freiriana. Somente assim os egressos avançam na integração teoria e prática em seu processo formativo em interlocução com os territórios onde aplicam e vivenciam 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. Aqui as ações podem ser desenvolvidas com foco no meio ambiente, na saúde física e mental, assim como pela produção de tecnologia e produção como extensão tecnológica que beneficie os 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 precisam pensar 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 respeitadas, a convivência entre os participantes propicia revisão de suas próprias opiniões e pressupostos, optando por atitudes que alterem ou melhorem as competências gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais, como recomendadas pelas DCNs, e educacionais para um jornalismo como emancipação social.

## **Jornalismo Socioambiental como expressão do cuidado**

**Itinerário:** Educomunicação Socioambiental

**Temáticas da extensão:** comunicação, meio ambiente, saúde, e tecnologia e produção  
ODS: 3, 12, 13, 14 e 15

Por meio da trilha de saberes “Jornalismo Socioambiental como expressão do cuidado”, o Itinerário de Educomunicação Socioambiental possibilita aos egressos a atuar com todas as especializações do jornalismo, de maneira especial voltados ao local, regional, ambiental, científico, dentre outros, buscando priorizar todos os oito temas de extensão (de maneira especial, saúde, meio ambiente, tecnologia e produção, e comunicação) e todos os ODS, especialmente, aqueles que se voltam para a saúde e bem-estar (ODS 3), consumo e produção responsáveis (ODS 12), mudança global do clima (ODS 13) e defesa da vida na água e na terra (ODS 14 e 15).

No sexto capítulo da tese, este itinerário é contextualizado a partir do jornalismo ambiental, local e regional, trazendo à tona a sensibilidade do egresso para com a questão social e o exercício da cidadania. A partir dele, é possível pensar em estratégias comunicacionais para resolver os desertos de notícias (Atlas da Notícia) e as regiões de sombra e de silêncio, conforme discutidas por Sonia Virgínia Moreira e Nélia Del Bianco aplicando os conceitos discutidos por Milton Santos e Maria Laura Silveira (2020).

### **A dimensão 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 ser desenvolvida após um levantamento sistemático da situação jornalística e comunicacional em termos de jornalismo local, regional e ambiental.

Desta forma, uma pesquisa entre os poderia identificar os veículos de comunicação presentes no lugar e como eles se posicionam diante dos problemas da cidade, das regiões próximas e do estado. Ao perceber localidades que não contam com veículos, indagar como os sujeitos daquelas 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 da tese que traz esta discussão em diversos pontos, apresentamos também o “*Cadernos de Estudo nº 2/2021 – Jornalismo: Jornalismo Local E Regional: por que estudar?*” que foi elaborado como alternativa ao Estágio Docência no âmbito do programa, permitido devido à pandemia da Covid-19. Desenvolvido pensando nos cursos da Uerj e da Unemat, os quatro capítulos discutem o ensino de jornalismo local e regional, a geografia nos cursos de jornalismo, os cursos de jornalismo e suas características locais e regionais e a redação de notícias locais e regionais. Este Caderno apresenta sugestões de atividades a serem realizadas na sala de aula.

No sexto capítulo da tese, o conceito de “notícias polarizadoras”, de Thays Assunção, ajuda a compreender como este tipo de notícia se configura numa cidade de comando regional, o que se torna essencial no ensino e nas produções de jornalismo local, regional e ambiental.

Moreira e Del Bianco (2018; 2019) preferem os termos regiões de sombra e de silêncio diante dos desertos de notícias, pois ambos estão situados em contextos distintos. Este nasce nos Estados Unidos (ABERNATHY, 2016; 2018) para identificar o jornalismo comunitário. As autoras ponderam que naquele país a aplicação foi em relação à mídia jornal, cujo ambiente de mídia é constituído por leitores com uma geografia de desertos relacionados aos jornais locais distribuídos em várias comunidades. Diferentemente, no Brasil, são as emissoras de rádio 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 ligado ao desequilíbrio na distribuição de canais formais. De estas cidades tivessem acesso ao audiovisual, à telefonia e à banda larga, amparadas por políticas públicas, decisões de instituições reguladoras e redes de investigação (universidades e pesquisadores) poderiam incrementar estratégias de comunicação para dinamizar o fluxo informacional com notícias locais, defendem as autoras.

### **A dimensão do AGIR – intervir, pronunciar...**

Para planejar programas interventivos nesta trilha de saberes, os cursos podem inovar ao propor iniciativas que potencializem o jornalismo local, regional e ambiental, além de elevar sua ação pronunciante para todos os setores e atuação do ecossistema formativo jornalístico com:

*Ação mediadora: gestão da comunicação e mediação tecnológica.* Aqui as ações se voltam para as formas de gestão da comunicação das iniciativas de jornalismo local, regional e ambiental a serem implementadas pelos cursos no território ou para melhorar aquelas que existem na localidade, tendo como critério a mediação tecnológica que otimizar os recursos disponíveis.

*Práxis reflexiva: educação para a comunicação e reflexão epistemológica.* As ações que são desenvolvidas neste programa levam ao aprofundamento da postura jornalística diante da comunicação como um direito humano fundamental, podendo ser potencializado por ações de educomunicação socioambiental como aquelas implementadas pelo programa de educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

*Vivência holística: comunicação transcendental e educação para a ecologia integral.* A natureza, o cuidado do meio ambiente, dos rios e das árvores. Enfim, tudo que diga respeito ao bem-estar da população pode ser desenvolvido neste programa que olha para o ser humano na sua totalidade.

*Protagonismo: expressão comunicativa e produção midiática.* Neste programa as ações que dão visibilidade às iniciativas da comunidade local em parceria com o ensino de jornalismo são asseguradas pelo cuidado de que os moradores participem, colaborem, produzam e digam a sua 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 como meta para que o jornalismo cumpra seu papel social faz desta trilha de saberes um caminho viável para implementar uma ambiência de respeito ao pluriverso do contexto em que está inserido o curso de jornalismo.