

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ITINERÁRIO PARA ECOSSISTEMAS FORMATIVOS

Antonia Alves Pereira

Doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Ciências da Comunicação pela USP.
Docente da Unemat. Assessora de Gestão de Políticas Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proeg).
Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

DOI: <http://orcid.org/0000-0002-6437-0874>.

E-mail: antoniaalves@unemat.br.

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que averigua as práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos de jornalismo do país a partir de referencial teórico-metodológico fundado em Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero e Milton Santos e na transdisciplinaridade nas áreas da Educomunicação e das Geografias da Comunicação. O estudo demonstrou que a existência da dimensão dialógico-cidadã no espaço formativo dos cursos, latente em alguns, poderia ser ampliada por meio de itinerários formativos alimentado por trilhas de saberes. Este texto apresenta o itinerário de educação inclusiva e as trilhas que ampliam a comunicação dialógica e a sistematização das experiências vividas em articulação com as áreas de intervenção da Educomunicação, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as temáticas da política de extensão. **Palavras-chave:** Educomunicação. Estratégias comunicacionais. Extensão universitária. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Cursos de graduação.

Abstract: *The article is an excerpt from doctoral research that investigated the pedagogical-communicational practices of journalism courses in the country based on a theoretical-methodological framework founded on Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero and Milton Santos and on transdisciplinarity in the areas of Educommunication and of Communication Geographies. The study demonstrated that the existence of a dialogic-citizen dimension in the formative space of the courses, latent in some, could be expanded through training itineraries fed by knowledge trails. This text presents the inclusive education itinerary and the paths that expand dialogical communication and the systematization of lived experiences in conjunction with the intervention*

areas of Educommunication, the Sustainable Development Goals and the themes of extension policy.

Keywords: *Educommunication. Communication strategies. University Extension. Sustainable Development Goals. Undergraduate courses.*

INTRODUÇÃO

O sensorio contemporâneo está plasmado em espaço comunicacional que suscita novos modos de vivência e impacta a lógica das fronteiras geográficas e simbólicas. Ao mesmo tempo que reorienta novos modos de estar junto, novos modos de leitura, de escrita e de produção do conhecimento para saberes compartilhados, desperta novas sensibilidades e novos modos de percepção. Isso se deve aos ecossistemas comunicativos, “conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, [...] espaço privado e público, penetrando de forma [...] transversal” (Martín-Barbero, 2014, p. 55).

Esse emaranhado de tecnologias intelectuais e dispositivos midiáticos, que estão interconectados, instaura uma experiência cultural, muitas vezes, ignorada pelo sistema educativo que ignora outros lugares de aprendizagem. Isso se percebe quando a escola (e a universidade) se torna incapaz de se conectar à vida dos alunos e solicita que deixem de fora “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (Martín-Barbero, 2014, p. 122). De maneira similar, Nóvoa (2023) e Sodré (2014) destacam a urgência da educação de ingressar num processo de metamorfose e reinvenção para conceber os desafios atuais, a diversidade cultural e o comum a ser compartilhado.

Perspectiva presente nas pedagogias freirianas com sua força mobilizadora para a pronúncia do mundo de cada sujeito para transformação social. No âmbito do ensino de jornalismo, Meditsch (2022, p. 55) recupera o pensamento de Freire para demonstrar a necessidade de inversão do método de ensino para o ciclo prática-

-teoria-reinvenção da prática com carga de “sensibilidade da existência” e “ensopado nas águas culturais e históricas” para a prática do “jornalismo educador e emancipador”. Essa 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.

Em oito décadas de existência, o ensino de jornalismo teve ciclos marcantes. Foi sonhado com a criação da Associação Brasileira de Imprensa, em 1908, e criado por Anísio Teixeira para a extinta Universidade do Distrito Federal – UDF (1935-1938). Recriado por decreto federal, em 1945, para a Universidade do Brasil (que incorporou os cursos da UDF e se tornaria a Universidade Federal do Rio de Janeiro). Entretanto, o primeiro a entrar em funcionamento foi o curso da Faculdade Cásper Líbero, em 1947, seguindo a organização curricular de decreto de 1946. Duas décadas depois, o curso se tornaria por 44 anos habilitação do curso de Comunicação Social (1969-2013) até sua independência duas décadas depois com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como habilitação, a integração teoria e prática e sua vinculação com os contextos locais se enfraqueceram. Com as novas diretrizes curriculares e as diretrizes extensionistas (Brasil, 2013, 2018), os ecossistemas formativos retomaram sua identidade, buscando ampliar os espaços de formação em meio aos saberes, linguagens e dispositivos que neles transitam com foco no desenvolvimento local e regional. Tanto as ações dos sujeitos em formação quanto a intencionalidade de suas relações e da apropriação de recursos ganham vigor com estratégias dialógicas, participativas e interven-tivas que estão afinadas com os ideais educacionais, cujo fim é o exercício da cidadania libertária.

Esse contexto sociocultural e educativo conduziu uma investigação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sobre a formação em

jornalismo, desenvolvida pela autora (Pereira, 2023), a partir de três autores (Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Milton Santos) e de três áreas do conhecimento como mergulho transdisciplinar na Educomunicação e nas Geografias da Comunicação em sintonia com a extensão universitária e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para averiguar a contribuição dos cursos em seu lugar de inserção.

Conduzida pelos indicadores educacionais (Mello, 2016; Freire, 2018a; Martín-Barbero, 2014), a investigação adentrou os projetos pedagógicos e as falas dos coordenadores de curso em busca das estratégias comunicacionais para as relações e as ações com a comunidade externa. O estudo avançou demonstrando a existência de uma dimensão dialógico-cidadã que perpassava as ações dos cursos e que possibilitou delinear três itinerários formativos (educação inclusiva, educomunicação socioambiental e justiça social) com estratégias dialógicas e sensíveis às causas sociais, com estreita relação com a extensão universitária e os ODS.

Com suas trilhas, esses itinerários mobilizaram a comunicação (tema da extensão) e as práticas pedagógico-comunicacionais (área educacional) transversalmente. As demais temáticas extensionistas alinharam-se aos ODS em itinerários de educação inclusiva (educação e cultura), educomunicação socioambiental (meio ambiente, saúde e tecnologia e produção) e justiça social (direitos humanos e trabalho), perpassados pelo ODS 17 (parcerias e meios de implementação).

Como roteiros formativos, as trilhas são constituídas na perspectiva do ver-julgar-agir-conviver com foco no cuidado e saúde da ambiência do espaço formativo por meio de quatro programas e duas áreas de intervenção: ação mediadora, gestão da comunicação e da mediação tecnológica; práxis reflexiva, educação para comunicação e reflexão epistemológica; protagonismo, produção midiática e expressão comunicativa; e vivência holística, comunicação transcendental e educação para a ecologia integral.

Transversal, o referencial teórico-metodológico buscou “sule-

ar” (termo utilizado por Paulo Freire (2018c) como contraponto a “nortear”) o percurso investigativo, partindo do método cartográfico do mapa das mudanças contemporâneas (Rincón; Martín-Barbero, 2019), entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), análise documental (Moreira, 2009) e estudos comparados (Esser; Hanitsch, 2012). As categorias (indicadores educomunicativos) de análise emergiram dos projetos pedagógicos e das entrevistas com coordenadores de 26 cursos de instituições públicas e privadas do país.

Esses indicadores são delineados por ações de diálogo, gestão da comunicação compartilhada, participações de protagonismo e novas relações (Mello, 2016). Aliadas às mediações do mapa (identidades, narrativas, cidadanias e redes) e os elementos da ação dialógica (união, colaboração, organização e síntese cultural), ficaram ressignificados como: ações de diálogo-identidades-união, gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração, participações de protagonismo-cidadanias-organização e novas relações-redes-síntese cultural.

Foco deste artigo, o “itinerário de educação inclusiva” tem seu lugar de atuação demarcado pelo quarto ODS (educação de qualidade, equitativa e inclusiva), sensível aos territórios vulneráveis do território usado (Santos, 2005) para elevá-los à condição de territórios educativos. Estratégias educomunicativas são essenciais para essa mediação, entendendo a tecnicidade como dimensão estratégica da cultura (Martín-Barbero, 2014), por meio de uma gestão compartilhada da comunicação que facilita a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e comunicativo para além do “saber-fazer”.

Como recorte da tese, esta narrativa textual é inédita, com texto organizado em três partes. O referencial teórico do itinerário de educação inclusiva traz os autores fundantes e abordagens complementares como a avaliação dialógica (Romão, 2017), o planejamento dialógico (Padilha, 2017), o diálogo como convivência (Bohn, 2005), a sistematização de experiências (Jara, 2006) e a metamorfose/reinvenção da educação (Nóvoa, 2023; Sodré, 2014; Meditsch, 2022). Seguimos apresentando o itinerário nos espaços formativos de Jornalismo pelo olhar dos coordenadores de curso.

Finaliza-se com o roteiro das trilhas de saberes para o diálogo nos ecossistemas formativos para a sistematização das experiências vividas como saber-fazer-conviver-aprender.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DIALÓGICO-CIDADÃO

Como um espaço geográfico-cultural, o lugar de inserção dos cursos é o território usado investido de esferas técnica e de emoções (Milton Santos) e cidade educadora que sofre com as tensões dos ecossistemas comunicativos com seus eixos que se movem das tecnicidades às sensorialidades e das espacialidades às temporalidades do mapa das mutações contemporâneas de Martín-Barbero. Da confluência desses eixos, emergem as mediações de identidades, narrativas, cidadanias e redes como estratégias para averiguar as relações socioculturais como multiterritorialidade, isto é, múltiplas territorialidades dos sujeitos que transitam por diversos territórios (Haesbaert, 2021).

Estes autores propiciaram a análise do território comunicacional como local de inserção dos cursos e lugar da atuação profissional pelo viés dialógico- cidadão. Para Milton, é impossível ser cidadão se o lugar não lhe der condições para sê-lo no acesso aos não aos bens e serviços da rede urbana. Isto se complementa pelas relações de poder e de saber que passam pelo território como “giro multiterritorial decolonial”, suscitando que as ações desenvolvidas no lugar se voltem para os sujeitos silenciados, conforme provoca o geógrafo Rogério Haesbaert. Martín Barbero pondera que a atuação cidadã se vivencia na dialogicidade freiriana, o que ajudou a demarcar a análise doutoral com a provocação das diretrizes curriculares e extensionistas de que os cursos precisam contribuir com o desenvolvimento local e regional e a resolução de dilemas sociais, corroborando com os ODS numa busca cartográfica com as mediações, a ação dialógica e a Educomunicação.

No final da década de 1990, a Educomunicação foi identificada

como uma prática dialógica, participativa e cidadã em ações da América Latina em torno da comunicação popular, alternativa e comunitária. Os resultados apresentados por Soares (1999) deram conta de um campo autônomo do conhecimento com seu próprio repertório fundamentado em autores como Paulo Freire, Martín-Barbero, dentre outros, desenvolvido por meio de áreas de intervenção que propiciavam a construção ou ampliação da ambiência vivencial como ecossistema comunicativo dialógico, aberto e interdiscursivo. Esse paradigma, hoje é visto como uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020), pois leva os sujeitos ao exercício da cidadania e não apenas a ações relacionadas à educação midiática.

Dentre as nove áreas de intervenção, as práticas pedagógico-comunicacionais é a área que cuida das estratégias comunicacionais, conforme Mello (2016), que a vislumbrou a partir de indicadores educomunicativos. As relações dialógicas propiciam ações para responder a uma educação inclusiva, de qualidade e equidade por meio de estratégias de mediação e de gestão da comunicação compartilhada, exercida pela coordenação, que faz uso do diálogo e favorece a participação de todos. Não há exigência de especialização em teorias de ensino-aprendizagem. A abertura para as trocas entre os sujeitos e as práticas com metodologias participativas fundamentam a proposta educomunicativa, enquanto os sujeitos se apropriam dos recursos tecnológicos e midiáticos para seu empoderamento.

2. ITINERÁRIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O itinerário de educação inclusiva respalda-se na educação libertadora de Paulo Freire (2018a, 2018b, 2018c) como ação problematizadora, criadora, dialógica, educação política e construção dialética. Romão (2011, p. 93) e Padilha (2017, p. 29-30) discutem a avaliação dialógica e o planejamento dialógico, respectivamente, como estratégias de aprendizagem. Para os autores, esses momentos possibilitam investigar a conscientização dos limites e das potencialidades, dos

traços e ritmos de aprendizagem, de oportunidade de reflexão e formulações coletivas. Com isso, avança-se na gestão democrática com autonomia, alteridade, coletividade, interatividade e decisões coletivas.

Ao propiciar trocas interdisciplinares, a pedagogia de projetos é estratégia para compreender o “por que aconteceu isso e não aquilo?”, conforme Oscar Jara (2006, p. 11-17), para quem é preciso sistematizar as experiências vivenciadas a serem comunicadas. Por meio de uma metodologia participativa, será possível cruzar elementos, identificar categorias, sequenciar os passos de reconstrução da experiência que será comunicada e gerar novos conhecimentos e mudanças no cotidiano. Os desafios dialógicos vão sendo superados à medida que o grupo não julga nem condena, mas olha para todas as opiniões e pressupostos para que sejam modificados coletivamente (Bohm, 2005, p. 83; 95). Esses argumentos deixam implícitos que o estágio dialógico do espaço formativo não é fácil, mas possível, requerendo capacidade para metamorfosear e reinventar a educação com pedagogias inovadoras como as pedagogias freirianas e a pedagogia do jornalismo (Meditsch, 2022).

As entrevistas com os coordenadores elucidaram a educação inclusiva como um itinerário com foco na educação de qualidade, saúde e bem-estar, igualdade de gênero, cidades e comunidades sustentáveis, defesa da vida na água/terra e na mudança global do clima (ODS 3, 4, 5, 11, 13, 14, 15) pela vivência extensionista (comunicação, educação e cultura) com atenção às ações de diálogo, novas relações, gestão da comunicação e protagonismo de participações. Esses sujeitos mencionaram sua convivência diária com situações de conflitos, influências, posturas, atitudes, autonomia, gestão e fluxos que se constituem em desafios para mediar processos comunicativos consigo, com a instituição, os pares e a comunidade externa. Seu lugar de fala, vivência, reflexão e gestão revelou habilidades e competências para lidar com os administrativos e pedagógicos, também com as “incompetências” diante de exigências externas e de respostas rápidas em torno do “não saber-fazer”. Apontaram a necessidade de cultivar a inteligência emocional para lidar com as cobranças institucionais.

Aqueles que residem no interior do país apontaram outros desafios que vão desde questões financeiras, demanda de alunos e resposta ao local à conscientização do papel social do jornalismo na sociedade e na própria instituição (o curso não está no local para ser seu assessor de imprensa ou fazer sua publicidade). O mercado de trabalho de cidades pequenas não absorve todos os diplomados, o descrédito com a profissão diante da não obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional e a concorrência desleal de cursos oferecidos na modalidade a distância que se preocupam mais com ferramentas foram outros desafios apontados. A questão da permanência, principalmente, em relação aos estudantes vindos de outras localidades também afeta a coordenação, que precisa ajudar a pensar em estratégias de ações afirmativas, de convivência e de proximidade.

A burocracia para lidar com as questões quase sempre urgentes da gestão, seja na própria instituição ou do MEC, desperta o gatilho da incompetência (não saber fazer ou lidar) diante de questões como a subjetividade de avaliadores externos que nem sempre consideram as características locais. Soma-se a isso a rotina da coordenação, pois nem sempre há ajuda de um secretário, vice-coordenador ou dos pares. Para os coordenadores, esse é um trabalho solitário que demanda grande esforço e muitos não têm o perfil para a gestão, exceto dois dos 23 entrevistados. Nas instituições públicas, é mais complexo. Para resolver o desinteresse pelo cargo, o rodízio é a estratégia encontrada para revezamento na função, mas que chega com algumas situações implícitas – de parceria ou de descaso dos pares (chegou sua vez, se vira; na minha vez, me virarei). Mesmo com dificuldade, o esforço para organizar a rotina da coordenação foi demonstrado por muitos deles, o que, inclusive, levou alguns a repensarem sua atuação como professor e como sindicalizado.

Na época da pandemia da Covid-19 foi ainda mais desafiador, como se percebe na fala de uma coordenadora: “foi meio que rir para não chorar, pois assumiu em 1º de janeiro de 2020, antes do mundo acabar”. Houve quem contraiu a doença. Outros tiveram que

mergulhar no ensino remoto sem saber como fazer; sua instituição também estava em processo de aprendizagem. A pesquisa detectou três estágios em dois anos de pandemia vivenciado por eles: abrir caminhos e aprender a transformar o ensino presencial em remoto; o saber-fazer presencial se desestruturou com as novas possibilidades; reflexões, posturas sensíveis e 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. Isso afetou a prática pedagógica para repensar a oferta de disciplinas (ou seu cancelamento), atender a demandas do Enade, reformulações de projetos pedagógicos, além das situações específicas dos estudantes, como vulnerabilidade socioeconômica (falta de computador e acesso à internet) ou de inclusão da pessoa com deficiência (adaptação de material). Precisaram lidar com a saúde emocional de professores e estudantes, com os cortes de orçamento (e liberação de parte) nas instituições federais, o que gerou impacto emocional nos gestores.

Com plano de gestão ou não, os coordenadores se deparam continuamente com situações inusitadas. Além da transição ensino presencial-remoto-presencial, era preciso lidar com reformulação de projeto pedagógico e/ou sua implementação, a integração do corpo docente, resoluções institucionais, implantar laboratórios integradores, superar questões endógenas que impediam decisões coletivas, implementação, validação de técnicas virtuais para entrevistas ou sua resignificação (antes, consideradas impossíveis), aplicar um modelo híbrido para uso de laboratórios otimizando espaços físicos e possibilitando maior interação dialógica entre professores e alunos.

Desafios apontados se materializaram como possibilidades. Aulas mais atrativas, com contextualização, metodologias ativas e trilhas de aprendizagem. Enade trabalhado de forma crítica e interdisciplinar. Ações no contraturno sem penalizar os estudantes que trabalham. Trocas mais incisivas entre disciplinas como extensão

do currículo. Semana de produção jornalística, transformando o curso numa grande redação e os estudantes em profissionais num determinado veículo. Criação de disciplinas interdisciplinares.

A interdisciplinaridade, escassa durante a pandemia, é utilizada nos cursos para a elaboração de produtos coletivos, seja por meio de ações pontuais, e está sempre atrelada às comunidades e suas necessidades. Em instituições privadas há maior dificuldade pelo sistema de professores horistas trabalhando em outros lugares. Na formação docente, a pesquisa interdisciplinar se faz presente, principalmente, em cidades pequenas, forçando os professores a se qualificarem nas áreas oferecidas na região.

A prática humanista e libertadora de Paulo Freire perpassou algumas falas que se fizeram presentes quando houve menção ao processo de interação e interdisciplinar de laboratórios integrados e de trilhas formativas de acordo com o interesse dos estudantes. Ainda foram mencionados a articulação de disciplinas teóricas e práticas, as atividades de distintos laboratórios, as oficinas e os núcleos em torno de um produto coletivo. Também em componente curricular que atua com um professor mobilizador e repertórios teóricos.

Ainda, algo que perpassou a fala quanto ao projeto pedagógico foi destacado por um coordenador, com curso localizado próximo a territórios indígenas. Para ele, esse documento não está preparado para acolher um indígena e respeitar seus rituais de isolamento na aldeia, por exemplo. Então, mesmo que os direitos humanos e a formação humanística contextualizada com o local se façam presentes, a pluralidade é desafiadora.

Os olhares sensíveis desses coordenadores 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 foram propostas duas trilhas. “Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos” é uma trilha que permite que os sujeitos dialógicos aprimorem sua abertura ao diálogo, à escuta, à multiterritorialidade e aos múltiplos ter-

ritórios em consideração a distintos pressupostos e opiniões (próprios e dos outros). Com essas habilidades, os aprendizes aptos ao diálogo propõem ações de intervenção no território e aceitam a participação dos cidadãos que vivenciam experiências a serem compartilhadas com a trilha “Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender”.

3. TRILHAS DE SABERES PARA O ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As trilhas de saberes¹ para ampliar o itinerário de educação inclusiva (Figura 1) apresentam ações em sintonia com sete ODS (3, 4, 5, 11, 13, 14, 15) e três temas da extensão (comunicação, educação e cultura). Com a trilha “Diálogo em ecossistemas formativos jornalísticos”, os sujeitos dialógicos podem aprimorar sua abertura ao diálogo, à escuta, à multiterritorialidade e aos múltiplos territórios em consideração a distintos pressupostos e opiniões (próprios e dos outros). Com essas habilidades, os aprendizes se sentem mais aptos ao diálogo para a proposição de ações de intervenção no território e aceitação da participação dos cidadãos na vivência de experiências compartilhadas pela trilha “Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender”.

Figura 1 – Trilhas de saberes para o itinerário de educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Os tópicos das trilhas estão idênticos ao texto do Apêndice E da tese de Pereira (2023, p. 305-311).

4. O DIÁLOGO EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Com uma trilha de saberes dedicada ao diálogo, o itinerário de educação inclusiva propicia ao espaço de formação condição para lapidar as relações interpessoais e criar um clima pedagógico-democrático, desenvolvendo habilidades e competências que serão aprimoradas no contato com as comunidades durante ações voltadas à comunicação, à educação e à cultura. No ecossistema formativo, o exercício do respeito e da alteridade comparece no planejamento de estratégias dialógicas em atendimento às urgências ODS com ações voltadas para a educação de qualidade (4), a saúde e bem-estar (3), a igualdade de gênero (5), a existência de cidades e comunidades sustentáveis (11), a defesa da vida na água e na terra (13 e 14) e o enfrentamento da mudança global do clima (15).

Como mencionado anteriormente, o ver-julgar-agir-conviver é a perspectiva para desenvolver esta trilha de saberes. Ver a realidade para julgá-la à luz de um referencial teórico-metodológico que ajude a compreendê-la para a proposição de ações para além do fazer, mas despertando a solidariedade e a convivência.

Segundo Masataka Watanabe (G1, 2011), cientista alemão do Instituto Max Planck, ver e enxergar acionam regiões diferentes do cérebro, de acordo com uma que é acionada para captar (ver) e outra para se concentrar nela (enxergar), isto é, nem sempre aquilo que é visto (visão) é de fato (percepção). Consciente dessa dimensão, o sujeito passa a perceber o ecossistema formativo para além do que está posto, podendo cultivar uma ambiência que melhore as relações vivenciadas a partir de questionamentos acerca do que é visto nele, a dimensão dialógica e cidadã, os múltiplos territórios em trânsito no cotidiano, os pressupostos e opiniões que impedem avanço, a educação de qualidade, a saúde e bem-estar assegurados, a dimensão da sustentabilidade, a igualdade de gênero, a defesa da vida e do planeta, a questão climática, dentre outras.

Com isso, avança-se para a perspectiva crítica com julgamento a partir do diálogo freiriano com suas exigências para mediar o

processo de aprendizagem e as estratégias comunicacionais com o intuito de levar as pessoas à pronúncia do mundo cidadão. Para Bohm (2005, p. 64-69), as condições dialógicas se dão pela propriocepção, possibilitando que cada pessoa perceba suas necessidades, instintos, intenções e emaranhado de ações, inclusive, aquelas questões que impedem o avanço do grupo. O autor aponta que o diálogo se dá pela consciência dos pressupostos (próprios e dos outros) e propicia que as opiniões sejam compartilhadas sem hostilidade e com o foco no “pensar juntos”, pois o diálogo não consiste em analisar as coisas, ganhar discussões ou trocar opiniões.

Conscientes dos seus posicionamentos e do inacabamento, o sujeito pode rever posicionamentos e se colocar em processo de metamorfose para ressignificar ou transformar, podendo avançar para ações extensionistas com estratégias comunicativas que intensifiquem as relações dialógicas no ecossistema formativo e na comunidade. Os programas que mobilizam duas áreas de intervenção desenvolvem-se na ação mediadora (gestão da comunicação/mediação tecnológica), práxis reflexiva (comunicação/reflexão epistemológica), vivência holística (comunicação transcendental/educação para a ecologia integral) e protagonismo (expressão comunicativa/produção midiática). A ação mediadora assegura igualdade de condição de fala e de acesso aos recursos tecnológicos a serviço de todos os envolvidos e a práxis reflexiva move as discussões relacionais para que os sujeitos apreendam a arejar pressupostos, avançando para a pronúncia do mundo.

Com isso, todos vão se sentindo aptos na arte da convivência e no exercício de ressignificar relações e decisões, planejadas e assumidas no coletivo.

5. SISTEMATIZAR PARA COMUNICAR

Com os mesmos ODS e temática da extensão da trilha anterior, a “Sistematização do saber-fazer-conviver-aprender” do itinerário de educação inclusiva permite que os atores sociais do ecossistema

formativo aprendam a planejar suas ações, aprendam com elas enquanto indagam “por que aconteceu isto e não aquilo” (Jara, 2006). Na dimensão do ver, o foco se volta para o lugar geográfico que receberá ações de educação inclusiva, equitativa e de qualidade enquanto os sujeitos em formação se habilitam no saber-fazer-conviver-aprendendo. As reflexões iniciais consistem em perceber o diverso e o diferente da convivência, os saberes hegemônicos e negados, as ações realizadas “para” e “com” os sujeitos do território, a inclusão destes atores sociais, o planejamento, a sistematização, as experiências de convivência e as iniciativas de sustentabilidade.

Conforme Jara (2006, p. 22), com a prática da sistematização, a experiência vivida é rememorada num processo participativo que cruza elementos teóricos e práticos para sua apropriação com o intuito de compartilhá-la com outros, sendo constituído por dois momentos, isto é, processo (durante a reflexão dos participantes com múltiplos olhares) e produto (gerado para comunicar as múltiplas aprendizagens). Essa prática incentiva o diálogo entre saberes (cotidiano e teóricos) para uma aprendizagem teórico-prática que compreende as contradições como tensões, não obstáculos, para encontrar caminhos na responsabilidade coletiva e interpretar criticamente o processo vivido.

Para agir com intervenção, o planejamento com possibilidades de sistematização conduz as experiências vividas rumo ao empoderamento e à apropriação dos recursos midiáticos para a pronúncia do mundo com “sua palavra” transformadora. Ao incluir os saberes dos agentes locais, conhecedores de sua realidade e representantes qualificados para apresentar as demandas da comunidade, os cursos promovem territórios educativos e os sujeitos em formação compartilham seu saber-fazer jornalístico para os participantes se exercitarem em sua criatividade e produção comunicativa a partir de seu compromisso ético e zelo pela democracia e pela cidadania. A vivência e a reflexão são processos que conduzem a redirecionamentos e ao fortalecimento da autonomia, com abertura a saberes negados

ou silenciados pelos saberes hegemônicos, tornando o egresso um cidadão atento às expressões religiosas, culturais, artísticas, assim como a incluir as pessoas do lugar como autoras em suas produções jornalísticas, comunicacionais e audiovisuais. Com essa convivência dialógica, a pauta se torna um aprendizado dialógico e pode alterar o rumo da abordagem de sua reportagem.

São o relacionar-se e respeitar em ação na convivência dos sujeitos que prosperam em suas relações dialógicas, cidadãs e portadoras de transformação. Com isso, estamos vivenciando a pedagogia dialógica de Paulo Freire e as perspectivas das pedagogias emergentes que valorizam e deixam vir à tona os saberes negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste artigo evidenciou como a tese de doutorado constatou a dimensão dialógico-cidadã nos cursos de jornalismo a partir do mergulho em três áreas distintas (Comunicação, Educação e Geografia) com contribuições para compreender o espaço de inserção dos cursos no território usado de Milton Santos, na dialogicidade de Paulo Freire e envolvimento no sensório contemporâneo de Martín-Barbero. Um percurso que foi construído pela observação de indicadores educacionais com atenção ao diálogo, à gestão da comunicação compartilhada, à participação de protagonismo e às novas relações que suscitam ações dialógicas (união, colaboração, organização e síntese cultural como contraponto à invasão cultural) que precisam ser observadas pelas mediações das identidades, das narrativas, das cidadanias e das redes que permeiam a vida dos sujeitos envolvidos no ecossistema formativo jornalístico.

Apresentando três itinerários formativos, este artigo discutiu, em sintonia com os ODS, as temáticas da extensão e as áreas de intervenção da Educomunicação, o itinerário de educação inclusiva e suas trilhas de saberes para o diálogo e a sistematização das

experiências vividas no ecossistema formativo, no interior do curso e em suas relações com a comunidade externa. Publicações futuras trabalharão o itinerário de justiça social como razão principal da comunicação dialógica para a pronúncia do mundo em territórios vulneráveis e o itinerário de educomunicação socioambiental como estratégia para ações de educação ambiental que coopere com o enfrentamento da mudança climática.

REFERÊNCIAS

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. Editado por Lee Nichol. Trad. Humberto Manotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

ESSER, Frank; HANITZSCH, Thomas. (ed.). **Handbook of comparative communication research**. London, UK: Routledge, 2012.

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.

G1 – São Paulo. **Ver e enxergar acionam regiões diferentes do cérebro, diz estudo**. Ciência e Saúde. Publicada em 11 nov. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2011/11/ver-e-enxergar-acionam-regioes-diferentes-do-cerebro-diz-estudo.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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.

JARA, Oscar. H. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana Resende. v. 2. (Série Monitoramento e Avaliação, 2). Brasília: MMA, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

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

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.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. 2016. 374 p. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Antonia Alves. **Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**. 2023. 315 f. Tese (Programa de Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PEREIRA, Antonia Alves; MOREIRA, Sonia Virgínia. Práticas pedagógico-comunicacionais no jornalismo: educação, extensão e ODS. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira *et al.* **Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra**. São Paulo: ABPEducom, 2023. p. 789-806.

RINCÓN, Omar; MARTÍN-BARBERO, Jesus. Mapa Insome 2017: ensayos sobre el sensorium contemporáneo, un mapa para investigar la mutación cultural (Idea y argumento: Jesús Martín-Barbero; Interpretación libre Omar Rincón). *In*: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero**. Ed. Omar Rincón. Trad. Fabricia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 17-23.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 2, n. 25, p. 20-30, 2020.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: OSAL: **Observatório Social de América Latina**. ano 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 255-261.

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, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum: notas para o método comunicacional**. Petrópolis: Vozes, 2014.