

**O pensamento potencializador da  
extensão e da educomunicação na  
tríade comunicação-educação-  
território**

**The empowering thought of  
extension and educommunication in  
the triad communication-education-  
territory**

**El pensamiento potenciador de la  
extensión y la educomunicación en la  
tríada comunicación-educación-  
territorio**



**Antonia Alves Pereira**

[antoniaalves@unemat.br](mailto:antoniaalves@unemat.br)

**Sonia Virgínia Moreira**

[soniavm@gmail.com](mailto:soniavm@gmail.com)

**Recebido em: 12/10/2023**

**Aceito em: 01/11/2024**

**DOI: 10.46952/rebej.v15i34.1306**

**RESUMO**

Este artigo observa como o pensamento latino-americano sobre cidadania e emancipação social se manifesta nas atuais diretrizes extensionistas e nos paradigmas de educomunicação no Brasil. O texto examina a tríade comunicação-educação-território nos estudos de Paulo Freire (2018), Oscar Jara (2006), Mario Kaplún (2014; 1985), Jesús Martín-Barbero (2014), e Milton Santos (2020). O método de revisão bibliográfica mostra que os programas de jornalismo podem funcionar como agentes de intervenção em cooperação com o desenvolvimento local e regional, ampliando assim o diálogo entre alunos, professores e a comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE**

Ensino de Jornalismo. Atividades de extensão. Territórios educativos. Educomunicação. Cidadania

**ABSTRACT**

This article observes how the Latin American thought on citizenship and social emancipation manifests itself in the current extensionist guidelines and in educommunication paradigms in Brazil. The text examines the triad communication-education-territory in the studies of Paulo Freire (2018), Oscar Jara (2006), Mario Kaplún (2014; 1985), Jesús Martín-Barbero (2014), and Milton Santos (2020). The literature review method shows that journalism programs can work as agents of intervention in cooperation with local and regional development, thus broadening the dialog among students, teachers, and the community.

**KEYWORDS**

Journalism education. Extension activities. Educational territories. Educommunication. Citizenship.

**RESUMEN**

Este artículo observa cómo el pensamiento latinoamericano sobre ciudadanía y emancipación social se manifiesta en las orientaciones extensionistas y en los paradigmas educomunicacionales en Brasil. El texto examina la tríada comunicación-educación-territorio en los estudios de Paulo

Freire (2018), Oscar Jara (2006), Mario Kaplún (2014; 1985), Jesús Martín-Barbero (2014) y Milton Santos (2020). El método de revisión de la literatura muestra que los programas de periodismo pueden funcionar como agentes de intervención en cooperación con el desarrollo local y regional, ampliando así el diálogo entre estudiantes, profesores y la comunidad en general.

**PALABRAS CLAVE**

Enseñanza de periodismo. Actividades de extensión. Territórios de educación. Educomunicación. Ciudadanía.

## 1 INTRODUÇÃO

Em diferentes territórios, as ações extensionistas dos cursos de jornalismo se voltam à intervenção social propostas a partir do ensino, da pesquisa ou da própria extensão. Esta foi a percepção das autoras em relação aos trabalhos apresentados ao grupo de pesquisa (GP) de atividades de extensão dos encontros anuais de ensino em Jornalismo da Enejor entre 2016 e 2021 (Pereira; Moreira, 2022). As ações aconteceram em distintas cidades, isto é, lugares de ações de mídia que receberam produtos jornalísticos que propiciaram o desenvolvimento local social e a cidadania nos contextos de inserção da instituição de educação superior ajustadas às diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2013). Os espaços de informação dos grupos alvos dessas ações foram ampliados com estratégias comunicativas que viabilizaram o compartilhamento de saberes entre cidadãos em torno da educomunicação.

Com a obrigatoriedade de 10% de sua carga horária para ações de extensão que devem ter os estudantes como protagonistas, todo curso de graduação do país está passando por duas situações. De um lado, o perfil extensionista de professores é ampliado dando maior visibilidade à instituição a que o curso está vinculado. Por outro lado, professores e estudantes que podem não se interessar pela prática ou que realizam ações apenas para seu cumprimento com atividades vinculadas à sala de aula ou de maneira assistencialista sem o poder transformador que a prática exige ou ainda, por não compreenderem e praticar as diretrizes da extensão. Em estudo, Curi Filho *et. al* (2021) demonstraram que os entrevistados apresentaram dificuldade nessa prática, de maneira específica em relação ao princípio da dialogicidade, além de não terem mencionado outros três dos seis princípios: indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Os demais são: impacto na formação teórica, epistêmica, técnica, ética e crítica; e transformação na resolução de problemas da realidade social.

Estes princípios se aliam às ações de intervenção social, exercício da cidadania e consciência dos direitos sociais próprios da Educomunicação para intensificar a força da extensão nos territórios (Pereira; Moreira, 2022). Isto corrobora tanto com a "cidade educadora" quanto com o espaço público de aprendizagem e de cidadania (Berwig, 2020, p. 34) propiciando atuação de professores e estudantes como agentes pedagógicos que materializam as políticas e ações, do planejamento urbano aos programas de inclusão cidadão (Nogueira; Bölter, 2020, p. 6). Tudo isso afastando-se daquela dimensão assistencialista que as universidades começaram a se afastar na década de 1960, conforme destacou Freire (2018, p. 261-262) para envolver-se com os movimentos sociais e trabalhadores e intensificar a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. Desta forma, este artigo lança luzes para uma atuação como intervenção educacional vinculada aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável oficiais (ONU, 2015) e aos três em implementação no país (Cabral; Ghre, 2020).

Aqueles princípios extensionistas integram a política nacional de extensão universitária como enfrentamento dos desafios e aproveitamento de oportunidades por meio de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promova a interação transformadora entre a universidade e sociedade (Forproex,

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

2012). Apresentada como a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2012-2024), as ações de extensão acadêmicas foram implementadas pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018).

Os estudos das geografias da comunicação contribuem para a compreensão dos lugares de inserção dos cursos em vinculação às ideias de pesquisadores latino-americanos como Milton Santos, Jesus Martín-Barbero, Mario Kaplún e Oscar Jara. A perspectiva transformadora na qual se insere o pensamento destes autores propicia essa construção coletiva e multidimensional que tece relações cotidianas no território e caracteriza a territorialidade como um espaço por excelência para a extensão.

Entendemos a inserção de mídia promovida por atividades extensionistas como o “território usado” de que trata Milton Santos (2005), aquele espaço habitado constituído pelo conjunto de objetos e ações no espaço banal<sup>1</sup>, o espaço de todos, que se contrapõe ao espaço hegemônico. O conhecimento dá sentido à existência individual e coletiva que estabelece “novas sinergias” e impõe “uma revanche” ao mundo por meio de um “acontecer solidário”, que faz os cidadãos lidarem com formas e normas ditadas pelas redes e constroem novas horizontalidades para ambientarem “uma outra globalização” (Santos, 2005, p. 255-260).

O território da cidade é palco educador que possibilita parceria entre o poder público e a universidade com “atividades de ensino e de aprendizagem a partir dos contextos planejados” (Berwig, 2020, p. 47). O desenvolvimento sustentável objeto das diretrizes curriculares (Brasil, 2013) e extensionistas (Brasil, 2018) pode fortalecer os territórios com projetos de fomento, de inovação e de aprendizagem compartilhada. As ações estariam em sintonia com o apelo global da Agenda 2030<sup>2</sup> para erradicação da pobreza, proteção ao meio ambiente e garantia de paz e prosperidade para as pessoas; e também com a Carta das Cidades Educadoras<sup>3</sup> (2020), que convoca para experiências de aprendizado, inovação, partilhas, enriquecimento e segurança dos habitantes urbanos.

Estes territórios carregam a mesma carga semântica do território físico: são espaços vulneráveis que dependem de instituições públicas e privadas para desenvolver ações capazes de reduzir a desigualdade de acesso a bens culturais em tempos e espaços diversos de aprendizagem (Gomes; Azevedo, 2020, p. 59). Singer (2015) sustenta que um território educativo precisa atender a quatro requisitos. Começa pela existência de um fórum intersetorial, interdisciplinar e intergeracional dedicado a formular e gerir um plano educativo local. Na sequência, por um projeto político-pedagógico democrático que reconheça os saberes comunitários existentes; pela definição de formas de envolvimento com problemas locais e pelas formas de adaptar-se ao território. Finalmente, por uma rede sociopedagógica que alinhe esses princípios e construa estratégias comuns de trabalho e que reconheça o potencial educativo de diferentes agentes para ampliar e diversificar oportunidades comuns.

---

<sup>1</sup> Segundo Milton Santos (2005, p. 256) a ideia de espaço banal vem de François Perroux (1950), testada no Brasil por Jacques Boudeville (1970).

<sup>2</sup> Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, para desenvolvimento em 15 anos. Esta Agenda se materializa em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>3</sup> A Carta baseia-se em vários documentos da ONU, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) à Agenda 2030 sobre o desenvolvimento sustentável (2015).

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

A obrigatoriedade das atividades acadêmicas de extensão ganha proporção na autoavaliação e avaliação institucional dos cursos conforme Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Isto porque a métrica de qualidade passa pela “oportunidade, relevância e abrangência dos projetos de pesquisa e extensão tendo em vista a realidade da profissão e o contexto social, regional e nacional” (Brasil, 2015). Assim, os indicadores observam o tripé ensino, pesquisa e extensão, o projeto pedagógico, o regime docente, o estágio, a monitoria, as atividades complementares e uso dos laboratórios (Ibidem, 2002; s/d).

No âmbito educacional, a dimensão extensionista e a educomunicação socioambiental estão intrinsecamente ligadas ao ensino de jornalismo científico e ambiental, conforme se verifica a oito princípios da estratégia de comunicação para fortalecer a educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente (Brasil, 2005): diálogo permanente e continuado; interatividade e produção participativa de conteúdos; transversalidade; encontro/diálogo de saberes; proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular; democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental; direito à comunicação; não discriminação e respeito à individualidade e diversidade humana.

Neste contexto é possível identificar a tríade comunicação-educação-território na América Latina desde os anos de 1970 que tem sido inspirada por autores que inovaram ao observar como o exercício da cidadania resultou no empoderamento das pessoas com acesso a ações educativas, comunicativas e sociais. O pensamento de Milton Santos, Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero, Oscar Jara e Mario Kaplún apresenta elementos que podem impulsionar a implementação da curricularização<sup>4</sup> da extensão nos currículos dos cursos superiores, dentre os quais os de jornalismo.

Como metodologia, utilizamos a revisão bibliográfica para aproximar autores e conceitos ao universo das atividades acadêmicas de extensão no território. A abordagem do território é referenciada por Souza (2018), Saquet e Sposito (2009), Santos e Silveira (2021) e Haesbaert (2016; 2021). O vínculo com o território com os aspectos educacionais se dá pelo ecossistema comunicativo por onde circulam saberes, dispositivos e etc (Martín-Barbero, 2014) e possibilita a consciência dos direitos sociais e a emergência do cidadão (Santos, 2020). Ambos constroem espaços para o estudo da ação extensionista conforme Paulo Freire em *Pedagogia da esperança* (2018); Mario Kaplún em *Pedagogia da comunicação* (2014); e Oscar Jara em *Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos* (2006).

Guiado pelo tema e pelos autores, este texto se organiza em quatro partes para considerar a tríade comunicação-educação-território: começa com o território usado, passa pelos territórios físico-educativos, pela emancipação social e pelo exercício da cidadania até chegar ao pensamento latino-americano que reforça as diretrizes extensionistas nos cursos de jornalismo.

## 2 Do território usado e educativo ao território educacional

---

<sup>4</sup> A curricularização, ou creditação da extensão, é estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), regulamentada em 2018 com prazo de três anos para implantação. As diretrizes para a extensão estabelecem as atividades acadêmicas de extensão como componentes curriculares vinculados à formação.

Para analisar o lugar de inserção, de expressão e de articulação das ações extensionistas dos cursos de Jornalismo partimos do território usado como lugar de apropriação e consideramos que a universidade dialoga com a cidade educadora, como em Martín-Barbero (2014). O espaço social, distinto do lugar, é o espaço vivido, percebido e dotado de significado constituído por identidades, intersubjetividades e trocas (Souza, 2009, p. 61).

Os conceitos de território e de espaço são marcantes entre os geógrafos. Raffestin (2009) percebe que o espaço antecede o território gerado pela ação de atores que se apropriam dele para territorializá-lo, pois um lugar se torna território quando ocupado por ações coletivas ou movimentos da sociedade – de gestão pública ou de grupos de contrapoder – visto que é sempre definido por relações de poder, “até mesmo fora de um contexto radicalmente democrático e dialógico” (Souza, 2018, p. 87). Além da perspectiva das relações de poder, há processos que criam os territórios do “não ser” e do “não saber”<sup>5</sup>, com sujeitos excluídos da difusão e da legitimação dos saberes (Haesbaert, 2021, p. 212), sujeitos que des-territorializam a si próprios e outros indivíduos, classes ou grupos (p. 238).

Haesbaert (2009) reconhece que os problemas e a reflexão conceitual requerem clareza, assim como aponta armadilhas conceituais do território (2016; 2021) que se referem ao território sem o tempo (desistoricizado/naturalizado), sem a prática (analítico), sem as redes (como poder estatal e território-zona), apenas material (território-desmaterializado) ou sem sujeitos (território-sujeito).

A noção do território usado como o espaço habitado que se materializa na ação humana passada e presente e se delinea em configurações territoriais são condição e processo históricos (Santos; Silveira, 2020, p. 248). Os autores visualizam a desigualdade territorial no Brasil em zonas (de densidade e de rarefação) e em espaços (de fluidez e viscosidade; de rapidez e de lentidão; luminosos e opacos; que mandam e que obedecem), que fazem do espaço “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ação” (p. 265).

A sociedade está imersa no meio técnico-científico-informacional devido à fusão da técnica, ciência e informação (Ibidem, 200, p. 21) e à revolução tecnológica que transforma a técnica em “interface entre a ciência e a arte” (Martín-Barbero, 2014, p. 127). Para Santos e Silveira (2020, p. 21-22), os processos de aceleração, globalização e fluidez revelam que o território “condiciona a localização dos atores, pois as ações que sobre ele se operam dependem da sua própria constituição”. Martín-Barbero (2014, p. 122) observa que os modos de circulação do saber e o tempo do saber foram alterados e desnudaram o descompasso entre a hegemonia do sistema educativo e os saberes em circulação, pois a universidade se torna “incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para estar-na-escola: seu corpo, sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas”.

Neste movimento de deslocalização/destemporalização dos saberes o “lugar da escola” foi deslocado para “uma pilha de saberes-sem-lugar-próprio e por um tipo de aprendizagem que se torna contínua” apontando que a técnica é “interface entre a ciência e a arte” (Ibidem, p. 126-127). Para Santos e Silveira (2020, p. 22), as

---

<sup>5</sup> Referência ao pensamento de Frantz Fanon sobre as zonas de ser e de não-ser.

## **O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território**

densidades técnicas, informacionais ou comunicacionais revelam ou escondem pedaços de uma história, situação ou evolução, assim como os espaços estão nos lugares alinhados às divisões de trabalho, que se transformam em lugares de rapidez ou de lentidão e aqueles que acumulam densidade técnica e informacional atraem capital, tecnologia e organização.

O território da educação também é construído por redes locais de articulação colaborativa que entendem o território em suas dimensões cultural, mutável e híbrida (Ibidem, 2020). No território multicultural não há justaposição de culturas e territorialidades, pois a multiculturalidade está no “mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente” (Freire, 2018, p. 214). Para Paulo Freire, a única tensão presente é a do inacabado, que cria e recria as relações democráticas.

A construção coletiva e multidimensional tece as relações cotidianas no território e caracteriza a territorialidade – entendida como “pertencer àquilo que nos pertence” (Santos; Silveira, 2021, p. 19) ou como “qualidade que o território ganha de acordo com a sua utilização ou apreensão pelo ser humano” (Saquet; Sposito, 2009, p. 11) – e as múltiplas territorialidades nos espaços temporais. Campos de força (Souza, 2009) e processos de des/re/territorialização e de produção de identidades e heterogeneidade geram territórios como produto social e como produto das tramas sociais (Saquet, 2009, p. 88-91). Esse é o espaço propício para uma extensão universitária transformadora, perspectiva na qual se insere o pensamento latino-americano dos autores que embasam este artigo: suas obras e vidas são parte de práxis comprometida com a transformação social com os partícipes do processo.

Desde 1987, quando lança sua obra seminal, Martín-Barbero (2014) examina a relação entre sociedade, cultura e política em mediações e eixos que se alternam de acordo com a dinâmica espaço temporal e a configuração sociotécnica que compreende as sensorialidades e as tecnicidades aproximadas do pensamento geográfico. A sociedade com sistema educativo centrado no eixo letrado pode dar lugar a uma sociedade de saberes compartilhados, em que se manifestam as culturais orais, sonoras, musicais, audiovisuais e digitais que transitam pelos fluxos virtuais do ecossistema comunicativo catalisador das “sinergias entre a perda de vitalidade das grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade” (Martín-Barbero, 2014, p. 122).

O autor discute os “novos modos de estar junto” na cidade virtual, que não mais quer corpos reunidos, mas interconectados (Ibidem, p. 139). Em sua análise, é necessário um espaço comunicacional tecido por conexões, fluxos e redes, no espaço estratégico de cruzamento e interação entre linguagens, culturas e escrituras que faz da cidade-ambiente o lugar do “novo estatuto da mutação sociotécnica” frente às “incertezas do nascimento de outros modos de estar juntos” (p. 142).

### **3 Ser cidadão no pensamento latino-americano**

Consideramos que os atores extensionistas se valem de posturas dialógicas tecidas pela ética e respeito à cultura e aos processos educativos (Freire, 2018) e comunicativos (Kaplan, 2014). Eles atuam no território usado, onde podem observar

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

os problemas humanos e recuperar a dimensão do cidadão (Santos, 2020), das experiências compartilhadas e sistematizadas (Jara, 2006) e vivenciar novos modos de percepção e sensibilidades que contribuem para a compreensão dos fenômenos contemporâneos (Martín-Barbero, 2014).

Para Santos (2020), é impossível falar em “cidadão integral” em espaços de distribuição desigual de bens e serviços, inserido na hierarquia urbana que determina o lugar socioeconômico e geográfico. O geógrafo propõe o modelo cívico-territorial para o desenvolvimento da cidadania em respeito à cultura e à busca por liberdade (p. 18). Diante dos processos de desterritorialização ou ‘desculturização’, o processo da vida, da produção, das práticas sociais e da cultura, e de pertencimento, em meio às migrações, agride o indivíduo que precisa se adaptar a um novo lugar.

As cidades abrigam a cultura de massas e a cultura popular, “que colaboram e se atiram, interferem e se excluem, somam-se e se subtraem, num jogo dialético sem fim” (Santos, 2020, p. 89). Cada pessoa “vale pelo lugar onde está”; é a localização no território que determina sua característica de cidadão (p. 105-107). O pensamento de Milton Santos se aproxima de Paulo Freire no entender que “as populações locais devem ter direito à palavra (...) como membros ativos de uma realidade regional que lhes diz respeito” a fim de que sua voz seja ouvida, porque o “cidadão é o indivíduo num lugar” (p. 145-151). A educação dá meios para que as pessoas absorvam e critiquem a informação, assim como um morador-cidadão vê sua cidade como um todo e o eleitor tem sua individualidade respeitada (p. 157).

Em Freire (2018, p. 15), este é um propósito de esperança como prática de liberdade<sup>6</sup>, e necessidade ontológica ancorada na prática e na história e que precisa de educadores com competências para manifestar suas possibilidades. A universidade se insere no território portando discurso e prática. Precisa se distanciar do “sobre algo” e do “para alguém” para interagir “com” os participantes no diálogo, em respeito ao “saber de experiência feito” (p. 39).

Essa postura dialógica surge do próprio tema e da leitura do mundo e, nos coloca em alerta para não partir de nossa própria leitura como se tivéssemos “o poder de *suleá-los*”, um termo que questiona a linguagem ideológica e a maneira de ouvir. O *sulear* da ação extensionista suscita nos sujeitos o desejo de “desnudar as tramas em que os fatos se dão, descobrindo sua razão de ser” e o desvelamento do domínio das estruturas socioeconômicas (Ibidem, p. 44). A mediação permite que cada um diga “sua palavra” e rompa com a “cultura do silêncio” ao elaborar “seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo”, por meio da própria linguagem que se transforma no “caminho de invenção da cidadania” (p. 56).

Para Freire (2018, p. 58), condições histórico-sociais gestaram a pedagogia do oprimido, num processo que se situa entre “a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”. Esse posicionamento está

---

<sup>6</sup> *Pedagogia da Esperança: um encontro com Pedagogia do Oprimido* foi lançada, em 1992, com notas explicativas da sua esposa, a também educadora Anita Freire, esta obra rememora a atuação de Paulo Freire como educador no Brasil e nos países onde viveram exilados.

<sup>7</sup> Termo cunhado por Marcio D’Olne Campos em 1991 para se opor ao termo “nortear” como sinônimo de orientar-se em uma determinada direção. Em suas notas explicativas, Anita Freire afirma que o termo passou a fazer parte do repertório de Paulo Freire.

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

presente na pedagogia da esperança ao “rever, repensar, redizer” (p. 74) com uma coerência que não é imobilizadora, pois pode mudar de posição no agir-pensar, falar e escrever, como afirmou Freire (2018, p. 91): “minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros”. Sobre a prática educativa autoritária ou democrática, ele demonstra que é sempre diretiva. Freire (2018, p. 110) considera impossível manter neutralidade na prática educativa, sendo necessária uma opção democrática que demonstre respeito às diferenças de ideias e de posições, mesmo que sejam antagônicas às suas que ele vê “com seriedade e paixão”. A curiosidade de professores e alunos na ação do ensinar-aprender torna o ensinar “um ato criador, um ato crítico e não mecânico” que se estabelece pelo diálogo pedagógico (p. 113).

Em *Pedagogia da comunicação*<sup>8</sup>, Mario Kaplún (2014) apresenta a comunicação educativa como herdeira do diálogo freiriano e das ideias pedagógicas de Celestin Freinet<sup>9</sup>, que incorporou o jornal escolar ao método de ensino e aprendizagem. Freinet percebeu que na educação comunicativa era possível ativar as potencialidades de autoaprendizagem e coaprendizagem latentes e estimular “a gestão autônoma dos educandos em seu *aprender a aprender* como caminho para o conhecimento” (p. 67). Para o comunicador popular, aprender e comunicar compõem um mesmo método cognitivo, pois “educar-se é envolver-se e participar de uma rede múltiplas interações comunicativas” (p. 72).

Em sua compreensão, os trabalhos grupais autogeridos geram aprendizado a partir da prática de cooperação e solidariedade e tornam o conhecimento um produto social por meio de uma ‘pedagogia comunicativa’ que parte da promoção de grupos de aprendizagem e cria canais que levem esses grupos a se comunicarem uns com os outros (p. 73-74). Igualmente, na rede dos jornais escolares que propiciaram intercâmbio, os múltiplos fluxos comunicativos levaram o processo educativo, individual e grupal ao conhecimento como um produto social (p. 77).

A pedagogia da comunicação proposta por Kaplún carrega influências religiosas (da Teologia da Libertação) e teóricas que valorizam a vida social, econômica e cultural do aluno. Ele mostra a aprendizagem como construção coletiva e se aproxima das pedagogias construtivistas: a educação ativa com perspectiva de transformação social (Paulo Freire); uma pedagogia que se constrói mediante a exploração da prática (Jerome Bruner); a aprendizagem como processo autônomo e descobrimento pessoal (Jean Piaget); como processo social (Lev Vygotsky); e como produto social do saber (Freinet).

O autor discorre sobre três modelos de educação que dão ênfase aos conteúdos (bancária), aos efeitos (manipuladora) e aos processos (libertadora/transformadora), sendo que os primeiros são exógenos e veem o aluno como objeto. Para Kaplún (1985, p. 49), o modelo pedagógico endógeno reconhece ao aluno como sujeito capaz de desmistificar a realidade (física e social) e participar ativamente do processo educativo e de sua relação com a sociedade por meio da aprendizagem como autogestão (p. 52-53). Igualmente, no processo comunicativo, o comunicador

---

<sup>8</sup> O texto incluído em *Educomunicação para além do 2.0* foi publicado inicialmente em 1987, na *Voces y Culturas - Revista de Comunicación* (n. 11-12, p. 69-88).

<sup>9</sup> Por volta de 1920, o educador francês, utilizou uma impressora em sala de aula para imprimir as edições do jornal escolar que dinamizaram o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos que mergulharam na realidade em busca de dados para dar veracidade aos seus textos jornalísticos.

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

se exercita na escuta, no diálogo e no comprometimento com o outro, o que “implica compreensão, paciência, respeito profundo por eles, carinho, ainda que sua visão e sua percepção do mundo não seja a que almejamos.” (p. 124-125).

Em todas as experiências, na educação e na comunicação popular ou nas atividades extensionistas, é preciso sistematizar para saber “porque aconteceu isso e não aquilo”, diz Oscar Jara (2006). Ao publicar a obra do educador<sup>10</sup>, o Ministério do Meio Ambiente assumiu a sistematização como um instrumento de avaliação da experiência usando a metodologia participativa. A sustentação epistemológica da sua proposta é a “concepção metodológica dialética”, que parte do aprofundamento teórico nas considerações sobre a prática. Condições pessoais e institucionais devem ser levadas em conta porque são necessárias para o processo de sistematizar, cruzar elementos teóricos e práticos, utilizar categorias analíticas e a sequência lógica dos passos necessários para execução (p. 11-17).

Como as experiências educativas são dinâmicas, complexas e particulares, Jara (2006, p. 21-22) considera a reflexão sobre a experiência como uma “reconstrução ordenada” ou “processo produtor de conhecimentos” que envolve compreensão e capacidade de extrair ensinamentos para comunicar a experiência vivida.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (JARA, 2006, p. 24).

Sistematização não é avaliação nem pesquisa, embora estes aspectos estejam presentes na prática sistematizadora. É um processo com dois componentes que visa compreender como se desenvolveu a experiência (sistematização) e a compartilhar a experiência para intercambiar aprendizagem (produto). Portanto, a sistematização adentra os fenômenos sociais imbricados nos participantes ativos, sujeitos e objetos de conhecimento e de transformação em vista da apropriação da experiência vivida que dá origem ao conhecimento e explica as mudanças no cotidiano em meio às tensões da realidade histórico-social (Ibidem, p. 36).

Seu pensamento se articula às noções de tecnosfera-psicoesfera de Milton Santos e de novos modos de vivência de Jesus Martín-Barbero, que envolvem técnica e emoção, pois aponta que a prática é uma maneira de viver o cotidiano para além do que fazemos, incluindo o que “pensamos, intuímos, sentimos, cremos, sonhamos, esperamos, queremos” (Ibidem, p. 56). A sistematização é contributo à constituição da subjetividade e das identidades, capaz de qualificar as dimensões da vida e tornar teoria do conhecimento fundamentada na práxis, na história e na dinâmica (p. 58).

Para Jara (2006, p. 65-66), a estrutura institucional demanda uma dinâmica de equipe que intercambie e retroalimente as aprendizagens como exercício coletivo para averiguar incoerências e reorientar as práticas para maior articulação entre as áreas de trabalho, as estratégias institucionais e os fluxos de comunicação. Seu

---

<sup>10</sup> O texto de Jara, educador de Costa Rica, foi publicado como parte do Projeto de Apoio ao Monitoramento e Análise (AMA), um piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil coordenado pela Secretaria de Coordenação da Amazônia (SCA) do MMA.

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

método de sistematização se desenvolve em cinco tempos: 1) ponto de partida; 2) perguntas iniciais; 3) recuperação do processo vivido; 4) reflexão de fundo – análise, síntese e interpretação crítica; e 5) pontos de chegada. Para ele, o “eixo da sistematização” é o fio condutor que atravessa a experiência (p. 81).

### 4 Educomunicação: comunicar para ser cidadão

Na abordagem da cidadania como meta educacional retomamos as ações extensionistas para apresentar o instrumento proposto por Raffestin (2008, p. 29) em dez variáveis<sup>11</sup> que explicam as transformações e a territorialização nas relações espaço-tempo-ser humano, nas quais o trabalho do ator se adapta às condições existentes e às necessidades locais. Três lógicas (antropo, eco/bio e cultural) atuam nas relações e interações projetadas no ambiente e que produzem um território no qual se estabelece a territorialidade. O modelo pode ser aplicado às ações extensionistas, pois os atores (cursos) definem o programa/trabalho (extensão) pela reprodução/invenção dos instrumentos disponíveis no lugar (mediadores) que concretizam a relação ator-ambiente no ambiente orgânico/inorgânico e social. O resultado das interações e das relações (antropo/eco-bio/cultural) se expressam nas redes e seus territórios.

Os territórios educativos são, portanto, terreno fértil para ações de extensão em comunicação, meio ambiente, cultura, saúde, direitos humanos e justiça, educação, trabalho e tecnologia e produção – áreas temáticas da extensão. Nesses territórios encontramos egressos que atuam como protagonistas e transformadores dos dilemas sociais determinados pelo desenvolvimento econômico, social, cultural e sustentável (Brasil, 2018, art. 6º, incisos III, V e VII). As DCNs dos cursos de Jornalismo apontam as demandas territoriais em eixos formativos, como o de fundamentação humanística que observa o desenvolvimento local pelo grau de cidadania na geografia humana e na economia política, assim como na diversidade cultural, nos processos de globalização e regionalização, nas singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana. Os demais eixos (fundamentação específica e contextual; formação profissional; aplicação processual e prática laboratorial) também são sustentadores de valores éticos e do exercício profissional comprometido com a verdade dos fatos e com o direito dos cidadãos à informação e ao livre trânsito de ideias e opiniões.

É neste contexto que a inserção local aprimora o processo formativo por meio do desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores e pela vivência interdisciplinar pautada em ensino, pesquisa e extensão. A contextualização política, geográfica e social do projeto pedagógico define o egresso como produtor intelectual e agente da cidadania, da democracia e da diversidade

---

<sup>11</sup> O “ator” (individual ou coletivo) que combina diversos meios para realizar uma ação no ambiente inorgânico/orgânico e social; o “trabalho” à disposição do ator (energia e informação); os “mediadores” materiais, instrumentos à disposição do ator; o “programa do ator” (conjunto das intenções realizáveis e dos objetivos/metastas); a “relação efetivada pelo ator com o ambiente geral”; o “ambiente orgânico/inorgânico”; o “ambiente social” que resulta no “ambiente geral”; o “território” produzido pelo ator no ambiente, que culmina na “territorialidade” - relações desenvolvidas pelo ator no território ou (RASFETTIN, 2009, p. 27-28).

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

regional. Alguém que interprete a realidade sabendo que o “jornalismo é central nas sociedades democráticas” (Vizeu, 2018) e que o seu olhar para o local, o regional e o nacional resultem da valorização da cultura regional, da arte local, indígena, erudita e popular, bem como das políticas de comunicação (D’ávila; Campiolo, 2018).

Este é o campo de interesse da práxis social educacional. Entre 1997 e 1990, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo identificou em países ibero-americanos que as práticas comunicativas de agentes sociais e de especialistas atuam na interface comunicação/educação, a partir de uma postura dialógica (Soares, 1999). Alguns autores que são referência para este artigo participaram do processo da pesquisa do NCE-USP, dentre eles Mario Kaplún que cunhou o termo “educador” para os mediadores da comunicação educativa.

Paulo Freire, com sua proposição de relações e sujeitos dialógicos, é alicerce do paradigma educacional. As premissas educacionais se inspiraram na teoria de Jesus Martín-Barbero como alternativas locais para os estudos culturais britânicos, de quem foi apropriado o conceito de ecossistemas comunicativos, uma metáfora para nomear um ideal de relações. Milton Santos e Oscar Jara, integrados às análises desse campo, contribuem com subsídios para a compreensão do território usado e a sistematização das práticas comunicativas jornalísticas e educacionais.

A educação, neologismo dicionarizado<sup>12</sup>, é definido pela Academia Brasileira de Letras como

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

Neste paradigma, o conjunto de ações no cotidiano é fomentado por relações dialógicas, inclusivas, interdiscursivas, midiáticas, criativas e democráticas que levam os sujeitos ao “uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação” (Soares, 2011, p. 37). Os ecossistemas comunicativos são espaços de prática cidadã, criados intencionalmente pelos sujeitos para alcançar a meta da cidadania por meio de áreas de intervenção: educação para a comunicação; mediação tecnológica; gestão da comunicação; reflexão epistemológica; expressão comunicativa; práticas pedagógico-comunicacionais<sup>13</sup>; e produção midiática (Soares, 1999; 2011; Schaun, 2002; Mello, 2016). Sua transversalidade é percurso para a convivência, para educar para a vida, a democracia, a valorização dos sujeitos e a criatividade (Soares, 2011, p. 45).

---

<sup>12</sup> Em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educacao>

<sup>13</sup> Assumimos a resignificação proposta por Mello (2016) de “pedagogia da comunicação” para práticas pedagógico-comunicacionais, porque o foco está nos processos comunicacionais e não na pedagogia. Este artigo é um recorte da tese, em andamento, que explora as práticas pedagógico-comunicacionais dos cursos de jornalismo no território (físico e educativo).

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

Como nasceu no âmbito informal, o paradigma adentrou a educação formal aos poucos. As estratégias comunicativas da educação ambiental que fortalecem a prática jornalística no território se expressam na educomunicação socioambiental (Brasil, 2005). Desde 2001, o NCE/USP vem atuando com ações e capacitação de agentes, em parceria com órgãos governamentais (federal, estadual e municipal), redes de ensino privadas, dentre outras instituições (Pereira, 2017, p. 83-86). A partir de 2011 diferentes pesquisadores da interface Comunicação/Educação com interesse pela educação midiática fundaram a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

### 5 Cursos de jornalismo em territórios distintos

Os cursos de jornalismo em diálogo com a “cidade educadora” podem vivenciar o que Martín-Barbero (2014) sinalizou como possibilidade de inserção de “práticas em processos de desenvolvimento social, participação cidadã e inovação cultural”, presentes nas diretrizes curriculares e extensionistas. Mas como os cursos atuam no território? Eles se deslocam para os territórios ou propõem ações que demandam que os cidadãos se desloquem para a universidade? Como ocorre o diálogo do curso com a cidade?

Martín-Barbero (2014, p. 142) propõe um “mapa-projeto” subjacente à nova cidade educativa com chaves para converter a educação em “espaço estratégico de cruzamento e interação das diversas linguagens, culturas e escrituras que povoem a rua, a casa e o mundo do trabalho e da política”. O mapa-projeto assinala a inserção de políticas e projetos educativos interculturais e políticos que resultem em: 1) novos espaços de aprendizagem e exercício da interação social entre cidadãos; 2) interação das diversas culturas em projeção escolar-universitária e laboral; 3) clareza das dimensões sociais e culturais, com inclusão, participação, potencialização do capital social das comunidades e aprofundamento das trocas. Ele lembra a dinâmica utilizada por Paulo Freire na sua proposta de educação libertária e inovadora, na qual os sujeitos aprendiam a ler para escrever e contar sua história por meio de um processo de aprendizagem que não se desligava “do exercício da cidadania” (p. 143).

A força libertária na educomunicação prenunciam novo vigor para as ações de extensão. O paradigma fundamentado em Paulo Freire, Mario Kaplún e Martín-Barbero, aqui considerados, se insere no território usado apresentado por Milton Santos. A sistematização das experiências por Oscar Jara amplia o “mapa-projeto” de Martín-Barbero para organizar junto aos cidadãos as ações dos cursos jornalismo nos territórios, com propostas que inovem e transformem.

As ações publicizadas no Enejor (Pereira; Moreira, 2022) demonstraram o protagonismo dos cursos de jornalismo inseridos no território e sua inovação para oferecer soluções aos problemas locais e para as discussões sobre direitos humanos, exercício da cidadania, questões étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência. Foi possível perceber o olhar atento à cultura e ao ambiente, práticas desenvolvidas em torno da educação midiática, da comunicação popular e comunitária e práticas cidadãs, premissas educacionais no processo formativo.

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

Organizadas em grupos de conhecimento da cidadania, os referidos relatos destas ações confirmando a capacidade da universidade em articular os saberes popular, o senso comum e o conhecimento científico (FREIRE, 2018).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da problematização inicial sobre o entendimento e a prática das diretrizes da extensão nos cursos de graduação, de maneira especial do jornalismo, em vista de uma prática que ultrapasse a obrigação, trilhamos um caminho de possibilidades a partir do território como território educativo e/ou cidade educadora. Possibilidade que passa pelas áreas das geografias da comunicação e da educomunicação com vinculação à Agenda 2030 que convoca a sociedade a trabalhar em torno das metas dos objetivos de desenvolvimento sustentável. A leitura simultânea de Paulo Freire, Jesus Martín-Barbero, Mario Kaplún, Milton Santos e Oscar Jara mostra que o pensamento comunicacional deles está presente nos currículos de cursos de jornalismo na América Latina a partir da década de 1970, mesmo que não estejam citados, e podem impulsionar os demais cursos de sua instituição. Nosso exercício reflexivo em explicitá-lo se torna instrumento teórico-metodológico para a implementação da obrigatoriedade das atividades de extensão nos currículos.

A tríade comunicação-educação-território, presente no pensamento dos referidos autores, aliado às premissas educacionais, pode delinear a perspectiva cidadã dos programas extensionistas efetivados no território (Rasfestin, 2009) com vínculos ao mapa-projeto (Martín-Barbero, 2014) e ao modelo cívico-território para a vivência cidadã, como respeito à cultura e busca da liberdade (Santos, 2020). Assim, os cursos são convidados a revistar suas ações de extensão para reassumir ou repensar a perspectiva transformadora e de participação dos sujeitos a partir de uma postura dialógica que propicie igualdade de condições aos sujeitos e intercâmbio de saberes, assim como espaços para sua expressão. Ao se valer da comunicação educativa (Kaplún, 2014) e dialógica (Freire, 2018), os cursos revistam a experiência vivida para compartilhá-la numa rede de intercâmbio de aprendizagens em um processo de sistematização (Jara, 2006).

O mapa-projeto traduz o período e os recursos educativos considerados no conjunto pelos autores ao assinalar que a inserção de políticas e projetos educativos interculturais e políticos podem resultar em novos espaços de aprendizagem e interação social; na integração de culturas nos ambientes escolar-universitários e laborais; e em maior clareza das dimensões sociais e culturais, com potencialização do capital social das comunidades e aprofundamento das trocas entre cidadãos. Com isso, os programas de jornalismo podem ser efetivamente percebidos como agentes de intervenção no território, que contribuem para o desenvolvimento local e regional e o diálogo entre cidadãos, alunos e professores.

### REFERÊNCIAS

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

BRASIL – Ministério de Educação. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução nº 7). Brasília, de 18 de dezembro de 2018.

BRASIL – Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (Resolução nº 21). Brasília, de 27 de setembro de 2013. 2022.

BRASIL – Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3ª ed. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. **Padrões de qualidade para cursos da área de Comunicação Social: Jornalismo** – autorização de curso. Comissão de Especialistas de Ensino de Comunicação Social. s/d.

BRASIL. **Manual de Verificação in loco das condições institucionais:** Credenciamento de instituições não-universitárias Autorização de cursos superiores (Ensino presencial e a distância) Brasília, DF Setembro de 2002.

BERWIG, Aldemir. A Extensão na Unijuí e a Cidade Educadora: formação jurídica, emancipação e transformação Social. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÖLTER, Serli Genz (Orgs). **Cidades educadoras:** teorias e modelos aplicados à América Latina. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2020, pp. 32-49.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <[https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CURI FILHO, Wagner Ragi et. Al. Compreensão das diretrizes da extensão universitária: uma visão a partir de coordenadores de ação de extensão de uma unidade acadêmica das áreas tecnológicas. **Além dos Muros da Universidade**, v. 6, n. 1, p. 38-55, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/5174>>. Acesso em: 07 mar. 2025.

D'ÁVILA; Claudia Silveyra; CAMPIOLO, Francielli Cristina. A formação humanística. In: MEDITSCH, Eduardo; AYRES, Melina de la Barrera; BETTI, Juliana Gobbi; BARCELOS, Marcelo. **O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes:** miradas sobre projetos em implantação. Florianópolis: Insular; PPGJor/UFSC, 2018, p. 21-40.

EDUCOMUNICAÇÃO. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LETRAS. 2021. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educomunicacao>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** 2012. Disponível em: <<http://www.proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Gisele. De territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020. Disponível em: <<https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

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.

## O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território

\_\_\_\_\_. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009, p. 95-120.

JARA, Oscar Holliday. Para sistematizar experiências. Trad. RESENDE, Maria Viviana V. 2. ed., revista. (Série Monitoramento e Avaliação, 2). Brasília: MMA, 2006.

KAPLUN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. in: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, pp. 59-78.

\_\_\_\_\_. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal; El Belém, 1985.

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

MELO, 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.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÖLTER, Serli Genz (Orgs). **Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina**. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAE e-Books, 2020.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jul. 2022.

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. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1432-1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PEREIRA, Antonia Alves. **Educomunicação: um diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009, p. 17-35.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, p. 73-94.

SCHAUN, Angela. **Práticas educomunicativas: Grupos Afro-descendentes Salvador-Bahia – Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

**O pensamento potencializador da extensão e da educomunicação na tríade comunicação-educação-território**

SANTOS, Milton Santos; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 21ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2020 [2001].

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. 3ª reimpressão. (Coleção Milton Santos; 8). São Paulo: Edusp, 2020 [1987].

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: OSAL: **Observatório Social de América Latina**. a. 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [1994].

SINGER, Helena (org.). **Territórios Educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuição para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. 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.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

\_\_\_\_\_. "Território" da divergência e da confusão: em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009, p. 57-72.

VIZEU, Alfredo. Prefácio. Ensino de Jornalismo: cinco anos de diretrizes curriculares. In: MEDITSCH, Eduardo; AYRES, Melina de la Barrera; BETTI, Juliana Gobbi; BARCELOS, Marcelo. **O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes**: miradas sobre projetos em implantação. Florianópolis: Insular; PPGJor/UFSC, 2018, p. 11-15.